



RELATÓRIO FINAL

PESQUISA “DIÁLOGOS COM O ENSINO MÉDIO”

Dezembro de 2010



Ministério
da Educação



Equipe Responsável**Coordenação Geral:**

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano – FAE/UFF

Coordenação Executiva:

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FAE/UFMG

Secretaria:

Lorena Fernandes dos Santos

Pesquisa-piloto Ensino Médio em Diálogos – Grupo de Diálogo

Coordenação Geral: Ms. Juliana Batista dos Reis

Coordenação Equipe Pará: Profa. Ms. Jacqueline Cunha da Serra Freire

Supervisora Equipe Pará: Keite Alice Ramos

Demógrafo: Prof. Dr. André Braz Golgher – FACE/UFMG

Pesquisadores: Profa. Dra. Daniele Leandro Rezende - UFF, Fernanda Vasconcelos
Dias

Bolsistas: Camilla Freitas Lopes, Lenardo Anselmo Campos de Oliveira, Marcos
Antonio Silva.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. O PROBLEMA DE PESQUISA	7
2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS	9
2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES	10
2.2 OS MUNICÍPIOS PESQUISADOS	14
2.3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ	22
2.4 – AS ESCOLAS SELECIONADAS NOS MUNICÍPIOS DE MOJU, SANTARÉM E BELÉM	27
3. GRUPOS DE DIÁLOGO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM JOVENS	42
3.1 O TRABALHO DE PESQUISA – REALIZAÇÃO DE 12 GRUPOS DE DIÁLOGO	45
3.2 ILUSTRAÇÃO DA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE DIÁLOGO	48
4. O ESTADO DO PARÁ E SEUS JOVENS: BREVE DESCRIÇÃO	54
4.1 JUVENTUDE? JUVENTUDES.....	57
4.2 UM BREVE PERFIL DOS JOVENS PESQUISADOS	58
5. JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA	66
5.1 O TEMPO E OS PROJETOS DE VIDA NA MODERNIDADE	68
5.2 O TEMPO E OS PROJETOS DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE	70
5.3 OS JOVENS PESQUISADOS E SEUS PROJETOS DE VIDA	72
5.4 OS PROJETOS DE VIDA E A FAMÍLIA	78
5.5 A BUSCA PELA UNIVERSIDADE E SUAS ESTRATÉGIAS	80
5.6 AS MOTIVAÇÕES DOS PROJETOS	83
5.7 A DESISTÊNCIA DA ESCOLA	90
5.8 O PREDOMÍNIO DA INCERTEZA	91
6. JOVENS, PROJETOS DE VIDA E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA	95
6.1 CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS	100
6.2 O PROFESSOR: UM ATOR CENTRAL	105
6.3 CARACTERÍSTICAS LIGADAS À LIDERANÇA E À GESTÃO ESCOLAR	111
6.4 APRENDIZAGENS: O QUE A ESCOLA DEVE ENSINAR?	113
6.5 OS ALUNOS TAMBÉM SÃO RESPONSÁVEIS... ..	118
6.6 OUTRAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DA ESCOLA	121
7. SINTETIZANDO.....	122
7.1 RECADO FINAL	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Esse relatório apresenta os resultados da pesquisa *Diálogos com o Ensino Médio*, realizada em 2009 no âmbito uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais. A proposta desenvolveu ações que buscam contribuir para favorecer a troca de informações entre os atores envolvidos com o Ensino Médio brasileiro (estudantes, profissionais da escola, pesquisadores e gestores), ampliando o conhecimento sobre os jovens alunos desse nível de ensino.

Nessa perspectiva o projeto se propôs e realizou as seguintes ações:

- 1 - Criação do Portal *EMdiálogo*, um espaço virtual organizado e gerido pelos Observatórios da Juventude que pretende ser um canal de expressão dos estudantes e professores sobre temas que dizem respeito à escolas do ensino médio. Essa ação buscou também favorecer o intercâmbio entre os atores do campo da pesquisa sobre o ensino médio e juventude pesquisadores, gestores, professores e outros interessados nestas temáticas.
- 2 - Organização de um *Diretório de Publicações sobre o Ensino Médio* hospedado no Portal *EMdiálogo*, com o objetivo de divulgar a pesquisadores, profissionais da educação e gestores das políticas públicas material informativo que possa subsidiar a sua atuação.
- 3 - Organização da coletânea o Estado da Arte sobre Juventude, em dois volumes, distribuída às Faculdades públicas brasileiras de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social e outros centros de pesquisa além de pesquisadores da área, oferecendo assim um amplo levantamento de dissertações e teses desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação brasileira me torno da temática da juventude nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviços Sociais no período de 1999 a 2006.¹

¹ O Estado do Conhecimento sobre Juventude é uma pesquisa nacional coordenada pela Profa. Dr.^a Marília Pontes Spósito (USP). A primeira iniciativa de pesquisa conjunta foi o *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização (1980-1998)* que inventariou e analisou a produção sobre juventude na pós-graduação em Educação. Este inventário analítico foi publicado pelo INEP (Série Estado do Conhecimento, 2002). O novo projeto nacional de um estado do conhecimento sobre a produção discente na área da juventude engloba os programas de pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social no período compreendido entre 1999 e 2006, bem como a produção dos mais importantes periódicos dessas mesmas áreas.

4 - Realização da Pesquisa-piloto *Ensino Médio em Diálogo*, no Estado do Pará, que teve como objetivos apreender e analisar a situação do Ensino Médio no Pará na ótica dos jovens alunos, buscando analisar os sentidos atribuídos a esta modalidade de ensino e as expectativas dos jovens alunos em relação a este nível de ensino. No contexto desses objetivos mais gerais, optamos em centrar a investigação em torno dos projetos de vida dos jovens estudantes do ensino médio e da realidade escolar que vivenciavam, buscando apreender dessa forma os sentidos que os jovens atribuem à escola e ao ensino médio e a relação que estabelecem entre o processo educativo e seu projeto de vida.

O Plano de Trabalho tinha como prazo de execução o ano de 2009², impedindo assim que fosse realizada uma pesquisa nacional de fôlego. Nesse sentido foi acordado a realização de uma pesquisa piloto a ser realizada no estado do Pará, escolhido pelo próprio MEC em função dos baixos índices apresentados no IDEB.

Este relatório está dividido em três partes. Inicialmente será apresentado o problema da pesquisa, com a justificativa do eixo de análise desenvolvido, baseado na relação estabelecida pelos jovens alunos entre os seus projetos de vida e a experiência escolar no ensino médio. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender os projetos de vida dos jovens estudantes do ensino médio e também o papel da escola como mediadora desse projeto.

A pesquisa se concretizou em duas abordagens, uma delas quantitativa e outra qualitativa. Assim na segunda parte desse relatório, apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa, com uma análise macro-sociológica da população jovem e do ensino médio no estado, a partir de dados estatísticos e demográficos, além de indicar os recortes da pesquisa, as amostras das cidades e escolas pesquisadas.

Na terceira parte apresentamos a pesquisa qualitativa, com uma discussão das escolhas metodológicas realizadas e os Grupos de Diálogo (GD) realizados com jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio. Em seguida passamos para a análise dos dados iniciando pela discussão em torno dos projetos de vida dos jovens seguidos pela discussão em torno das possíveis contribuições da escola na realização dos seus projetos de vida.

² Este relatório está sendo entregue em 2010 porque estava acordado com o MEC uma continuidade do Projeto que incluía a publicação dos resultados da pesquisa em formato e linguagem adequadas ao professor, o que não foi efetivado.

1. O PROBLEMA DA PESQUISA

Para grande parte dos professores do ensino médio, mas também de pesquisadores, o jovem que frequenta o ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Desta forma, o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. Independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno, quase sempre na sua dimensão cognitiva, que irá informar a compreensão que o professor ou o pesquisador constrói desses atores. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, dentre outras dimensões, não são levadas em conta, constituindo a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência escolar e suas expectativas.

Ao mesmo tempo é muito comum a criação de imagens e preconceitos sobre a juventude, quase sempre abordados sob perspectiva negativa. No cotidiano das nossas escolas, por exemplo, o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina; na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores; na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares; na sua “rebelia” quanto à forma de vestir - calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné - o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-los às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. Além disso, a juventude é considerada uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a determinada faixa etária. Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno.

O que se constata é que boa parte dos professores do ensino médio tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos, e com esse olhar correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real. A escola e seus profissionais tendem a não levar em conta as expectativas nem mesmo as demandas e necessidades dos seus jovens alunos no cotidiano escolar. E muito menos os gestores no momento de definir as políticas

educacionais que atingem diretamente o cotidiano dos jovens. Ao mesmo tempo, as pesquisas sobre o ensino médio tendem a não levar em conta o jovem existente no aluno, com análises que enfatizam dimensões estritamente pedagógicas, não levando em conta os atores dessas práticas nem a multiplicidade de processos formativos que são vividos nos diversos espaços e tempos escolares, desconhecendo as dimensões mais amplas de formação (ou deformação) humana que ocorrem na escola.

Fica evidente, assim, a necessidade de a escola, seus professores e os gestores dos diversos níveis do sistema educacional conhecerem e refletirem sobre o sentido da escola para os seus alunos, bem como sobre a relação que estes estabelecem com os projetos de vida juvenis. É preciso, portanto, compreender as expectativas dos jovens estudantes a respeito de sua formação escolar e a avaliação que eles fazem dessa. Isso significa dizer que, tanto na elaboração das políticas mais gerais, quanto no cotidiano da escola é fundamental que se valorize a realidade e as demandas explicitadas pelos jovens alunos, os destinatários e a razão de ser da própria escola.

Nesse sentido cabe levantar algumas questões que devem ser problematizadas: qual o sentido do ensino médio para os jovens alunos que o frequentam? Quais são as suas expectativas? Como percebem a infra-estrutura das escolas que frequentam? Qual o significado atribuído à relação com os seus professores e gestores? Suas vivências escolares se relacionam com expectativas futuras, projetos e planos?

A pesquisa piloto “Diálogos com o Ensino Médio” foi desenvolvida tendo em vista a compreensão da realidade do ensino médio e seus desafios e, nesse contexto mais geral, a lacuna existente na compreensão do aluno do ensino médio como jovem. Elegeu-se, a partir dessas orientações, a juventude como uma das categorias centrais de análise e nesta, a discussão sobre o projeto de vida como uma das variáveis significativas para a problematização do sentido do Ensino Médio. Neste sentido, a escolha metodológica de centralizar jovens como sujeitos da investigação é também um pressuposto de pesquisa, ou seja, considerar jovens alunos como interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio.

A escolha dessa perspectiva implicou em uma mudança no eixo da análise, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde a escola passa a ser problematizada a partir da ótica desses últimos, buscando compreender as suas demandas e necessidades em relação à instituição escolar. Ao centrar a investigação em torno dos projetos de vida dos jovens estudantes do ensino médio e da realidade escolar que vivenciavam, buscou-se apreender dessa forma os sentidos que os jovens atribuem à

escola e ao ensino médio e a relação que estabelecem entre o processo educativo e seu projeto de vida. Afinal, os jovens alunos estabelecem relações entre os seus projetos de vida e a experiência escolar no Ensino Médio?

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A seleção do estado em que seria realizada a pesquisa-piloto deu-se a partir dos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2007. Nesse ano, o Pará foi a unidade da federação que apresentou o menor IDEB dentre os estados brasileiros. Dessa forma, seria importante um esforço de compreensão da realidade educacional desse estado, seus fatores condicionantes e, principalmente, as percepções que os atores diretamente relacionados à escola (especificamente jovens) apresentavam sobre ela.

A definição dos procedimentos de campo está intrinsecamente relacionada ao problema de pesquisa em questão. Se em um primeiro momento foi necessário avistar um quadro geral dos contextos sócio, econômicos culturais em que a população jovem do Pará está inserida, posteriormente foi imprescindível chegar até os sujeitos de pesquisa para escuta das vivências e expectativas juvenis. Queremos, pois, problematizar o uso das estatísticas e fontes orais como pólos que nos manuais de pesquisas, por vezes, se apresentam definidos como a oposição entre quantitativo e qualitativo. Além disso, avistar a realidade do Ensino Médio e da população jovem no Pará a partir de bases de dados secundárias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) viabilizou a definição de cidades e escolas para a amostra da pesquisa qualitativa.³ Para alcançar a voz dos jovens, desenvolvemos *Grupos de Diálogos* (GD) com estudantes do Ensino Médio. A construção desse instrumento de pesquisa, seus limites e possibilidades como recurso metodológico será apresentado posteriormente.

Contudo, enquanto experiência de uma pesquisa piloto é importante ressaltar que a elaboração e desenvolvimento de instrumentos metodológicos estão condicionados aos acontecimentos ao longo do percurso de pesquisa e trabalho de

³ A pesquisa de cunho quantitativo é um dos instrumentos iniciais para a realização dos Grupos de Diálogo. Em função da impossibilidade de realização de uma ampla pesquisa com os recursos disponíveis, optou-se pela utilização de bases de dados secundárias. “*Um olhar sobre o jovem e o Ensino Médio no Pará*” texto produzido por André Braz Golgher (Cedeplar/UFMG) e Daniela Rezende (DCS/UFV) apresenta um quadro geral de análises do sistema de ensino e a população jovem no estado. (disponível em www.fae.ufmg.br/objuventude)

campo. Não obstante, explicitar os caminhos percorridos, os processos de escolha na definição da amostra, bem como a construção de espaços de pesquisa qualitativa, consistem em uma trajetória que precisa ser explicitada com o intuito de refletir e ponderar a construção dos dados. Há, portanto, um caráter demonstrativo e experimental na pesquisa piloto realizada no estado do Pará.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES

O Pará é um estado extenso, marcado por uma complexa biodiversidade, característica da região amazônica. O estado possui uma população 7.065.573 de habitantes e área de 1.247.689 km², constituindo-se no segundo maior estado do país em superfície, representando mais de 16% do território nacional. (IBGE, 2007). Sua vasta bacia hidrográfica tem como principais rios o Amazonas, Xingu, Jari, Tocantins, Pará e Tapajós. É composto de 143 municípios distribuídos em seis mesorregiões de acordo com o IBGE (2007): Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste do Pará, Sudeste Paraense, Sudoeste do Pará. Riquezas naturais e minerais, diversificada fauna e flora, diversidade étnica e cultural, entre outros elementos, são características marcantes no estado.

As análises quantitativas possibilitaram a caracterização demográfica do estado do Pará, contemplando características socioeconômicas e outras relativas à expansão do sistema de ensino nesse estado, além de uma análise sobre o perfil dos jovens estudantes de ensino médio.

Essa análise possibilitou a categorização dos diversos municípios paraenses em grupos com características semelhantes, denominados aglomerados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Aglomerados de municípios do interior do Pará de acordo com suas características econômico-sociais

CARACTERÍSTICAS DO AGLOMERADO	MUNICÍPIOS
1 – Áreas mais desenvolvidas - Municípios mais populosos e urbanizados, com menor proporção de estudantes no ensino fundamental e maior nos demais, com maior proporção de estudantes no ensino privado, menor participação do setor primário e maior dos demais e maior renda.	Altamira, Barcarena, Capanema, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá, Oriximiná, Parauapebas, Redenção, Santarém, Tucuruí e Xinguara

<p>2 – Área com características intermediárias - Municípios relativamente muito urbanizados, com participação dos setores secundários e terciários relativamente elevados e demais intermediários</p>	<p>Abaetetuba, Abel Figueiredo, Bragança, Breu Branco, Breves, Curionópolis, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Igarapé-Miri, Jacundá, Mãe do Rio, Paragominas, Rio Maria, Rondon do Pará, Salinópolis, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, Santana do Araguaia, São Miguel do Guamá, Sapucaia, Soure, Tailândia, Tomé-Açu, Tucumã, Ulianópolis e Vigia</p>
<p>3 – Zona rural com algumas características urbanas - Municípios menos populosos e urbanizados, com proporção de estudantes no ensino médio relativamente elevado, menor no ensino superior, com menor proporção de estudantes no ensino privado, participação relativamente elevada do setor primário e secundário e menor renda.</p>	<p>Acará, Alenquer, Aurora do Pará, Bagre, Baião, Bom Jesus do Tocantins, Bonito, Brejo Grande do Araguaia, Cametá, Canaã dos Carajás, Capitão Poço, Chaves, Colares, Currealinho, Curuçá, Garrafão do Norte, Igarapé- Açu, Inhangapi, Irituia, Jacareacanga, Juruti, Limoeiro do Ajuru, Marapanim, Melgaço, Mocajuba, Moju, Muaná, Nova Ipixuna, Nova Timboteua, Óbidos, Ourém, Ponta de Pedras, Portel, Prainha, Rurópolis, Salvaterra, Santarém Novo, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odívelas, São Domingos do Araguaia, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São João de Pirabas, São Sebastião da Boa Vista e Terra Santa</p>
<p>4 - Zona rural com domicílios ricos - Municípios relativamente pouco urbanizados, com relativa grande participação do setor primário, poucos estudantes no ensino superior e grande proporção de domicílios com renda elevada.</p>	<p>Almeirim, Medicilândia, Novo Progresso, Ourilândia do Norte, São Félix do Xingu, São Geraldo do Araguaia, Trairão e Uruará</p>
<p>5 – Zona rural tradicional - Municípios menos populosos e urbanizados, com maior proporção de estudantes no ensino fundamental e menor nos demais, com menor proporção de estudantes no ensino privado, maior participação do setor primário e menor dos demais e menor renda.</p>	<p>Afuá, Água Azul do Norte, Anajás, Anapu, Augusto Corrêa, Aveiro, Bannach, Belterra, Brasil Novo, Bujaru, Cachoeira do Arari, Cachoeira do Piriá, Concórdia do Pará, Cumaru do Norte, Curuá, Eldorado dos Carajás, Faro, Floresta do Araguaia, Gurupá, Ipixuna do Pará, Itupiranga, Magalhães Barata, Maracanã, Monte Alegre, Nova Esperança do Piriá, Novo Repartimento, Oeiras do Pará, Pacajá, Palestina do Pará, Pau D'Arco, Peixe- Boi, Piçarra, Placas, Porto de Moz, Primavera, Quatipuru, Santa Cruz do Arari, Santa Luzia do Pará, Santa Maria das Barreiras, São João do Araguaia, Senador José Porfírio, Terra Alta, Tracuateua, Viseu e Vitória do Xingu</p>

Fonte: FIBGE, 2000.

Além disso, foi desenvolvida uma classificação dos municípios segundo o desenvolvimento do sistema de ensino, a partir de indicadores como taxa de escolarização bruta, taxa de escolarização líquida e distorção idade/série:

Quadro 2 – Aglomerados dos municípios do Pará de acordo com as características dos seus sistemas de ensino

CARACTERÍSTICAS DO AGLOMERADO	MUNICÍPIOS
1 - Sistema de ensino relativamente desenvolvido - Taxa de escolarização bruta e taxa de escolarização líquida altas, taxa de distorção idade/série muito baixa, variação da taxa de atendimento e de distorção idade/série baixas.	Conceição do Araguaia, Óbidos, Ponta de Pedras e São Sebastião da Boa Vista
2 - Sistema de ensino de desenvolvido médio e variação lenta - Taxas de qualidade médias e variação lenta para taxa de atendimento, escolarização bruta e taxa de escolarização líquida.	Aveiro, Bagre, Bujaru, Cachoeira do Arari, Limoeiro do Ajuru, Mãe do Rio, Maracanã, Mocajuba, Peixe-Boi, Santa Cruz do Arari, Santa Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia
3 - Sistema de ensino relativamente desenvolvido mas com muita distorção - Taxa de atendimento muito elevada, taxa de escolarização bruta e de distorção idade/série elevada, variações médias.	Alenquer, Bragança, Cametá, Concórdia do Pará, Curuçá, Igarapé-Açu, Inhangapi, Irituia, Magalhães Barata, Marapanim, Nova Timbote, Salinópolis, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas e Vigia
4 - Sistema de ensino de desenvolvido relativamente precário e variação lenta - Taxa de atendimento médio, taxas de escolarização baixas, taxa de distorção idade/série elevada, de e qualidade médias e variação média para taxa de atendimento e lenta para as demais.	Augusto Corrêa, Bonito, Capitão Poço, Igarapé-Miri, Juruti, Monte Alegre, Muaná, Ourém, Ourilândia do Norte, Primavera, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Domingos do Capim e Tomé-Açu
5 - Sistema de ensino relativamente desenvolvido com variação relativamente positiva para distorção - Taxa de atendimento média, taxa de escolarização bruta elevada, taxa de escolarização líquida média, taxa de distorção idade/série baixa, variação da taxa de atendimento elevada, variação da taxa de escolarização líquida elevada e melhoria na distorção muito elevada.	Altamira, Baião, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande, Curionópolis, Dom Eliseu, Itaituba, Paragominas, Parauapebas, Rio Maria, Rurópolis, Salvaterra, Santana do Araguaia, São Francisco do Pará, São João de Pirabas, São Miguel do Guamá, Tailândia, Tucumã, Uruará e Xinguara
6 - Sistema de ensino mais desenvolvido com expansão de qualidade - Taxa de atendimento, taxa de escolarização bruta e taxa de escolarização líquida muito altas, taxa de distorção idade/série baixa, variação da taxa de atendimento baixa e variação das taxas de escolarização muito elevadas.	Abaetetuba, Almeirim, Ananindeua, Barcarena, Belém, Benevides, Capanema, Castanhal, Colares, Marabá, Oriximiná, Redenção, Santa Isabel do Pará, Santarém e Soure
7 - Sistema de ensino menos desenvolvido, mas com expansão de quantidade - Taxa de atendimento, taxa de escolarização bruta e taxa de escolarização líquida muito baixas, taxa de distorção idade/série muito alta, variação da taxa de atendimento muito elevada e variação das taxas de escolarização muito baixas.	Acará, Afuá, Anajás, Breves, Chaves, Curalinho, Garrafão do Norte, Gurupá, Melgaço, Oeiras do Pará, Portel e Prainha

Fonte: FIBGE, 1991, 2000.

A partir das tabelas acima, foi possível selecionar três municípios para realização da pesquisa de campo: Belém, Santarém e Moju. Os municípios selecionados para realização da pesquisa estão situados em três mesorregiões distintas, assim localizados: Belém na mesorregião Metropolitana, Moju no Nordeste Paraense e Santarém no Baixo Amazonas. A Figura 1 situa os municípios nas respectivas mesorregiões.



Figura 1 – Mapa do estado do Pará com a localização das mesorregiões e dos municípios abrangidos pela pesquisa

Além dos critérios orientados pela classificação apresentada acima, pensou-se ser relevante contemplar a diversidade urbano-rural, uma vez que há diferenças na configuração dos sistemas escolares segundo essa classificação (Sistema Modular) e que os jovens do meio rural paraense se encontram em uma teia de referências culturais, como aquelas relativas à cultura indígena, quilombola, ribeirinha, apenas para citar alguns exemplos.

O estudo inicial sobre os municípios e o ensino médio no Pará subsidiou o processo de definição dos municípios de pesquisa, definindo-se Belém, por ser a metrópole e capital do estado, Santarém por ser um município de grande porte com um sistema educacional relativamente bem desenvolvido, segundo a classificação do IBGE. Critérios de representatividade de mais uma mesorregião do estado, de acessibilidade, rede de contatos, efetivo regime de colaboração entre entes federados, contribuíram

decisivamente para a escolha de Moju, município de médio porte situado no Nordeste paraense.

2.2 OS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

a) Moju

O município de Moju está situado na microrregião de Tomé-Açu na mesorregião do Nordeste paraense, uma das áreas de colonização mais antiga do Pará, datada do século XVII. Ocupada predominantemente por caboclos ribeirinhos, comunidades negras rurais e quilombolas, a economia local esteve associada ao longo do tempo ao extrativismo e a agricultura, o que pode explicar a grande concentração populacional no meio rural ainda hoje.

Dados da PNAD de 2007 (IBGE, 2007) indicam que Moju tem uma população de 63.821 habitantes, dos quais 63% estão no meio rural, ocupando uma extensão territorial de 9.094 km². Em uma análise sobre a heterogeneidade regional no estado do Pará, o município foi classificado como tipicamente de zona rural com algumas características urbanas. Ou seja, Moju está no grupo dos municípios menos populosos e urbanizados, participação relativamente elevada dos setores primário e secundário na economia e renda domiciliar baixa. Com relação à população escolar apresenta uma proporção de estudantes no ensino médio relativamente elevado e baixa participação de estudantes no ensino superior e no ensino privado.

É o fomento e desenvolvimento da cultura do dendê a partir da década de 1970 que vai impactar de forma mais acentuada essa microrregião. A expansão vertical associada com a participação direta dos capitais financeiros e vinculada à agroindústria vai exercer forte influência na economia local em Moju e municípios adjacentes. A política de incentivos fiscais, instaurada na Ditadura Militar como vetor de desenvolvimento regional na Amazônia, vai ser decisiva para essa reconfiguração econômica.

As transformações ocorridas na região foram influenciadas pela implantação do complexo Albrás e Alunorte, que impactou na dinâmica econômica, social, política e cultural. Além disso, o processo de modernização conservadora da agricultura, arquitetado pelo Estado, que se constitui entre outros elementos num novo modelo de acumulação expresso na diversificação do complexo agroindustrial, progressiva e rápida penetração de relações capitalistas na agricultura, vai se materializar nessa microrregião

com a implantação de grandes empresas como a Sococo, Agropalma, a partir de meados da década de 1980.

No que se refere à oferta educacional e às matrículas no município, em nível de educação básica, as Tabelas 1 e 2 sintetizam os dados. Cabe destacar a grande diferença no número de escolas com a oferta de ensino fundamental em contraposição ao ensino médio.

A oferta de Ensino Superior em Moju se restringe ao campus da Universidade Estadual do Pará (UEPA). O Núcleo de Mojú possui os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Licenciatura em Ciências Naturais.

Tabela 1 – Rede de escolas de Educação Básica do município de Moju, 2008

Nível de Ensino	Rede Escolas (ano base 2008)				
	Total	Esfera administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação Infantil (Pré-Escolar)	43			42	1
Ensino Fundamental	186			185	1
Ensino médio	3		3		

Tabela 2 – Matrículas da rede de Educação Básica em Moju, 2008

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial														
	Ensino Regular					EJA			Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial			Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial	
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	
	Estadual Urbana	0	0	0	0	2.285	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	0	712	3.803	2.205	0	1.141	0	0	0	20	18	0	10	0	
Municipal Rural	0	1.116	9.879	2.579	0	4.059	0	0	0	21	9	0	135	0	
Estadual e Municipal	0	1.828	13.682	4.784	2.285	5.200	0	0	0	41	27	0	145	0	

Fonte: IBGE, Cidades, 2008.

b) Santarém

Situado na mesorregião do Baixo Amazonas, na microrregião de Santarém, distante aproximadamente 710 km de Belém, o município é um importante pólo no oeste do Pará. A extensão territorial de 22.887 km², abriga atualmente uma população de 274.285 habitantes, sendo um dos municípios mais populosos do estado.

O grau de urbanização (71%) é relativamente elevado para os padrões do Pará sendo uma das áreas mais desenvolvidas do estado. Isto é, faz parte do grupo dos municípios mais populosos e urbanizados, com menor proporção de estudantes no ensino fundamental e maior nos demais, com maior proporção de estudantes no ensino privado, menor participação do setor primário e maior dos demais, além de maior renda.

Segundo o Censo Demográfico de 2000, a rede estadual era responsável pela maioria das matrículas no ensino médio, com aproximadamente 85% do total. Os resultados mostraram que o sistema de ensino do município estava entre os mais desenvolvidos do estado e apresentou expansão de qualidade. Mais especificamente, a taxa de atendimento, taxa de escolarização bruta e taxa de escolarização líquida eram muito altas, ao passo que a taxa de distorção idade/série e a variação da taxa de atendimento eram baixas. A variação das taxas de escolarização foram muito elevadas.

O avanço da fronteira na Amazônia aliado aos grandes projetos governamentais implantados na região – os antigos projetos e os novos –, bem como grandes projetos privados, têm sido marcantes. O avanço das fronteiras, com destaque para a atividade agropecuária e para a exploração da madeira, afetou significativamente o Baixo Amazonas e Santarém em particular. Mais recentemente a expansão da soja e a presença de grandes empreendimentos privados associados à monocultura têm impactado na questão ambiental e dinâmica econômica local, sem que isso represente a melhoria da qualidade de vida da população. Destaca-se como grande projeto na esfera governamental, o asfaltamento da Rodovia BR 163, que interliga Santarém à Cuiabá (Mato Grosso).

Na mesorregião do Baixo Amazonas e do Sudoeste paraense, particularmente na área de abrangência dos municípios da BR 163, a educação apresenta um quadro geral de baixo nível de instrução e baixa taxa de matrícula em todos os níveis de ensino, num contexto social complexo e heterogêneo, em que as condições sociais gerais são classificadas como sofríveis. Nesse contexto, Santarém desponta como um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A Universidade do Estado do Pará (UEPA) possuiu um núcleo em Santarém inaugurado em 1999. Oferece os cursos

de Educação Física, Música, Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Há institutos e faculdades de Ensino Superior que ofertam uma grande variedade de cursos das mais diversas áreas, além de cursos tecnológicos.

A rede de ensino, em nível de educação básica, é sintetizada na Tabela 3.

Tabela 3 – Rede escolar em Santarém, ano2008

Nível de Ensino	Rede Escolas				
	No. de Escolas	Esfera administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação Infantil	161	0	0	133	28
Ensino Fundamental	501	0	30	446	25
Ensino médio	32	0	27	0	5

Fonte: IBGE, Cidades, 2008.

Os dados da Tabela 4 são reveladores da extensão da oferta educacional no município de Santarém, cujas matrículas são sintetizadas na

Tabela 4 - Matrículas da rede de Educação Básica em Santarém, 2008.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial														
	Ensino Regular					EJA			Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial			Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial	
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	
Estadual Urbana	0	0	1.313	12.136	15.940	1.667	2.758	0	4	111	32	17	22	3	
Estadual Rural	0	0	3	235	828	57	0	0	0	2	0	2	1	0	
Municipal Urbana	1.823	3.274	15.895	5.413	0	3.479	0	0	1	193	21	0	26	0	
Municipal Rural	100	2.302	14.312	12.411	0	1.726	0	0	3	98	29	0	1	0	
Estadual e Municipal	1.923	5.576	31.523	30.195	16.768	6.929	2.758	0	8	404	82	19	50	3	

c) Belém

Capital do estado do Pará, Belém aglutina uma constelação de ilhas configurando-a como uma metrópole peninsular, singularizada pela dimensão urbana e rural constitutiva de seu território, sendo a única metrópole no país com tal especificidade. Maior cidade do estado em termos populacionais, Belém tem 1.408.847 habitantes distribuídos numa extensão territorial de 1.065 Km² (IBGE, 2007).

Atualmente a organização administrativa do município contempla 08 distritos que aglutinam trinta e nove ilhas e 71 bairros, que entre outros serviços públicos dispõem de escolas. A rede pública e particular de educação básica é sintetizada na Tabela 5. Na capital do estado, a disponibilidade de escolas com a oferta de ensino médio é inferior à educação infantil e ensino fundamental, assim como apresentado nas cidades de Moju e Santarém.

Em Belém, há oferta de Ensino Superior Público na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Além do vestibular tradicional, os vestibulares seriados ‘Programa de Ingresso Seriado (Prise)’ e Processo Seletivo Seriado (PSS)’ são a porta de entrada para os alunos. Uma diversidade de cursos das áreas de humanas, exatas, saúde são oferecidos. Há ainda um grande número de faculdades e centros universitários particulares.

Tabela 5 – Rede de escolas de Educação Básica em Belém, 2008

Nível de Ensino	Rede Escolas				
	Total	Rede pública			Rede privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Educação Infantil	231	1	0	91	139
Ensino Fundamental	391	2	214	62	113
Ensino médio	134	3	89	1	41
Total	756	6	303	154	293

Fonte: IBGE, Cidades, 2008.

As matrículas da rede de educação básica em Belém são sintetizadas na Tabela 9.

Tabela 6 – Matrículas da rede de Educação Básica em Belém, 2009

Matrícula inicial														
Ensino Regular					EJA			Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)						
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial			Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial	
Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado Educ. Prof.	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	
Estadual Urbana	337	0	58.886	62.071	62.176	27.452	14.217	1	125	1.559	217	53	282	5
Estadual Rural	0	0	483	224	196	255	0	0	0	3	0	0	1	0
Municipal Urbana	2.108	12.092	36.208	11.098	279	11.161	0	3	26	321	55	8	56	0
Municipal Rural	0	12	52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	2.445	12.104	95.629	73.393	62.651	38.868	14.217	4	151	1.883	272	61	339	5

Fonte: EducaCenso 2009

2.3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ

Tendo em vista esses municípios, procedeu-se a uma análise das escolas estaduais de ensino médio, com vistas a classificá-las segundo o desempenho dos estudantes no ENEM (2005) e segundo a avaliação realizada pelos jovens no questionário de inscrição nesse exame. Uma análise em separado para cada uma das escolas existentes no ENEM trará novos elementos para a discussão. Dentre as 529 escolas ativas das redes estaduais e privadas com inscritos no ENEM no Pará, 448 tiveram mais de 10 provas válidas para a prova objetiva e também para a redação. As escolas com menos de 10 provas válidas foram retiradas da discussão, pois as notas obtidas podem ser pouco representativas da escola. Dentre essas, 377 eram da rede estadual e 66 da rede particular.

Além das notas discutidas acima, o ENEM conta com um rico questionário com variáveis referentes ao *status* socioeconômico do indivíduo e seu processo de escolarização. Dentre essas, foram selecionadas 99 variáveis do questionário para a realização da análise que se segue, como mostrado na tabela A2 em anexo. Como muitas dessas variáveis podem indicar fenômenos parecidos, em vez de analisar cada uma delas em separado, criaram-se dimensões de estudo que agrupam-nas em grupos⁴. Esses são detalhados na tabela A2.

A partir dessas análises, foram selecionadas seis escolas em Belém, quatro em Santarém (incluída aí uma escola rural) e duas escolas em Moju, como referências para a seleção de jovens participantes dos Grupos de Diálogo. Foram selecionados cerca de vinte jovens em cada escola, segundo as seguintes características: idade (até 17 anos, 18 a 20 anos, 21 anos ou mais), sexo (masculino e feminino) e turno escolar (diurno e noturno).

As escolas de rede estadual de Belém, Moju e Santarém são analisadas em duas seções. Inicialmente são analisadas as dimensões descritas anteriormente e que se mostraram correlacionadas ao desempenho escolar. O objetivo é traçar um quadro geral

⁴ Para tanto, foi utilizada a técnica multivariada fatorial. Essa técnica procura agrupar as variáveis que apresentam uma forte correlação entre si, diminuindo assim as dimensões a serem analisadas (HAIR et al, 2006). Os testes de Bartellts e KMO mostraram que os dados eram adequados a esse tipo de análise. O método de componentes principais foi usado para extração e o método Varimax foi usado para rotação. Foram extraídos 19 componentes com autovalores acima de 1, sendo que dentre esses 2 tinham autovalores acima de 5, ou seja, eram os mais importantes para explicar a variabilidade dos dados, e outros 5 tinham valores acima de 2. Dentre as 19 componentes, as 16 dimensões que mostraram maiores poderes de explicação foram incorporadas nas análises.

das escolas e classificá-las quanto ao seu perfil. Para tanto, foi utilizada mais uma vez a análise de aglomerados.

Todas essas escolas foram classificadas em oito grupos com o uso da técnica de aglomerados. Para tanto, foram utilizadas como variáveis as notas da prova objetiva e da redação e as dimensões 1, 2, 3, 5, 9, 11, 12 e 13, respectivamente relações humanas na escola, nível socioeconômico, interesse em política e economia, infra-estrutura da escola, participação em grupos, interesse individual por esportes, qualidade das atividades recreativas na escola e interesse dos alunos, discutidas anteriormente. Tais variáveis foram elencadas e escolhidas para a formação dos aglomerados visto que indicam a diversidade de aspectos presentes no interior da escola, seja relacionado a sua infra-estrutura assim como as relações entre os atores e significados atribuídos.

Todas as variáveis foram normalizadas. O objetivo é traçar um perfil de cada escola, indicando homogeneidades e diferenças. Os dados individuais são apresentados na tabela A3 em anexo e as classificações e as características de cada um dos grupos são mostrados na Tabela 10. Nessa tabela as escolas de Santarém estão em negrito e as de Moju em itálico. As escolas selecionadas na amostra final para realização dos Grupos de Diálogo aparecem em vermelho.

A discussão com relação aos aglomerados de escolas se inicia pelo grupo 4 com apenas duas escolas de Santarém. Essas são as melhores escolas da rede pública do estado. As notas e a maioria das variáveis têm valor muito elevado. Uma das escolas desse aglomerado foi selecionada.

Por outro lado, três escolas de Belém, no grupo 8, se destacam pelas notas muito baixas no ENEM e valores muito baixos ou baixos para quase todos os fatores. Apenas o interesse por esportes é elevado. Dentre as três escolas do aglomerado, uma foi selecionada para a amostra final, a maior dentre elas.

O grupo 1, em que há três escolas de Belém, apresenta destaque nas notas do ENEM, com valores elevados. Entretanto, os valores para relações humanas, nível socioeconômico, infra-estrutura da escola e interesse dos alunos são baixos. Uma escola dentre as classificadas nesse aglomerado foi selecionada.

O grupo 6 também conta com três escolas de Belém. Porém, ao contrário do grupo anterior, as notas são baixas. Note-se que as relações humanas nas escolas têm valor elevado e o nível socioeconômico é médio. Entretanto, outros fatores parecem ter impacto negativo no rendimento: infra-estrutura precária na escola, avaliação negativa para as atividades recreativas e para o interesse dos alunos. Como são poucas as escolas

nesse aglomerado e ele é similar aos aglomerados 3 e 5, que são mais representativos do sistema de ensino de Belém, nenhuma escola foi selecionada do aglomerado 6.

Esses quatro grupos são os menos numerosos e podem ser considerados de certa maneira uma exceção à maioria das escolas da rede estadual. Os demais grupos são mais numerosos.

O grupo 2 tem escolas com alto nível de rendimento nas provas do ENEM. Os fatores que impactam positivamente são o nível socioeconômico elevado, a boa infra-estrutura da escola, a boa avaliação das atividades recreativas da escola e o elevado interesse dos alunos. Não existem fatores que influenciam negativamente esse resultado. Desse grupo de escolas foram selecionadas uma escola de Belém e outra de Santarém.

Os grupos 3 e 5 têm um baixo rendimento no ENEM. Note que as duas escolas de Moju estão no grupo 3 e a maior dentre elas foi selecionada para a amostra final. O que caracteriza esse último grupo é a precariedade das relações humanas na escola. Desse grupo de escolas foi também selecionada uma escola de Belém e outra de Santarém.

O grupo 5 difere do anterior em três aspectos: a infra-estrutura da escola é mais precária, o interesse por esporte é mais elevado e a participação de grupos é menor. Aqui também houve a seleção de uma escola em Belém e outra em Santarém.

Por fim, o grupo 7 tem um rendimento médio no ENEM. As escolas apresentam boas relações humanas, boa infra-estrutura e um público com baixo nível socioeconômico. Esse grupo é pouco representativo em Santarém, porém muito representativo em Belém. Uma escola desse último município foi selecionada.

De posse dessa informação, foi obtida a amostra com as 11 escolas, uma em Moju, quatro em Santarém e seis em Belém. A discussão a seguir se restringe a essas escolas. Cabe destacar que tal processo preliminar de definição das escolas para composição da amostra da pesquisa qualitativa é uma das técnicas possíveis. Com esse processo antecedente tínhamos o intuito de abarcar a diversidade de contextos escolares, sociais, econômicos e demográficos no estado do Pará

Tabela 7 – Análise de aglomerado com a escolas estaduais de Belém, Moju e Santarém

	Características									Composição
	Notas	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 5	Fator 9	Fator 11	Fator 12	Fator 13	
1 – Escolas com alunos com engajados no estudo	Alto	Muito baixo	Muito baixo	Muito alto	Muito baixo	Muito baixo	Alto	Alto	Baixo	54063504, 54076120 e 54078732
2 – Boas escolas da rede estadual	Alto	Médio	Alto	Médio	Muito alto	Médio	Muito baixo	Alto	Alto	54034092, 54034093, 54034097, 54034098, 54034100, 54034103, 54034104, 54034106, 54034107, 54034108, 54034111, 54034112, 54034113, 54034116, 54037371, 54063478, 54063485, 54071484, 54076115, 54076152, 54076160, 54078713, 54252051, 54252874 e 54253734
3 – Escolas com relações humanas precárias e alunos engajados em grupos	Baixo	Baixo	Médio	Médio	Médio	Muito alto	Baixo	Médio	Médio	54034094, 54034099, 54034110, 54034114, 54034129, 54063466, 54063474, 54063493, 54063503, 54065890, 54076101, 54076109, 54076150, 54076154, 54076157, 54076159, 54076166, 54250251, 54252877, 54253716, 54253742 e 54254646
4 – As melhores escolas da rede estadual	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Alto	Baixo	Muito baixo	Muito alto	Muito alto	54034119 e 54037372
5 – Escolas com	Baixo	Baixo	Médio	Médio	Muito	Baixo	Alto	Muito	Médio	54063453, 54063476, 54063486, 54063498,

relações humanas e infra-estrutura precárias e alunos engajados em esportes					baixo			baixo		54076134, 54076158, 54076170 , 54076171, 54078729, 54173438, 54174605, 54252034 e 54252039
6 – Escolas com alunos engajados em grupos e esporte	Baixo	Alto	Médio	Alto	Baixo	Alto	Muito alto	Baixo	Baixo	54063449, 54076107 e 54078728
7 – Escola de qualidade média	Médio	Alto	Médio	Médio		Baixo	Baixo			54034101 , 54063410, 54063448, 54063451, 54063452, 54063454 , 54063464, 54063470, 54063480, 54063482, 54063483, 54063484, 54063487, 54063488, 54063491, 54063502, 54076095, 54076096, 54076102, 54076105, 54076108, 54076110, 54076113, 54076114, 54076117, 54076118, 54076119, 54076123, 54076128, 54076129, 54076137, 54076141, 54076156, 54076162, 54076164, 54076173, 54173442, 54250751, 54251368, 54253707 e 54254673
8 – As piores notas no ENEM	Muito baixo	Baixo	Muito alto		Muito baixo	54063456 , 54063472 e 54076111				

Fonte: ENEM, 2005.

Nota 1: Escolas em negrito são de Santarém, em itálico são de Moju e as demais são de Belém.

Nota 2: Fatores - 1- relações humanas na escola, 2- nível socioeconômico, 3- interesse em política e economia, 5- infra-estrutura da escola, 9- participação em grupos, 11- interesse individual por esportes, 12- qualidade das atividades recreativas na escola e 13- interesse dos alunos

2.4 – AS ESCOLAS SELECIONADAS NOS MUNICÍPIOS DE MOJU, SANTARÉM E BELÉM

A partir dos perfis acima descritos, uma amostra de 13 escolas foi escolhida, duas em Moju, cinco em Santarém e seis em Belém, de forma a caracterizar da melhor forma possível a diversidade e representatividade das escolas desses municípios. Ao longo do texto, essas escolas são detalhadas em muitos de seus aspectos e as amostras definidas a partir dos dados reunidos nas tabelas 17 a 20.

No percurso da pesquisa de campo, além dos dados do ENEM, foi aplicado nas escolas um questionário, objetivando melhor caracterizar cada estabelecimento de ensino, estruturado em três dimensões: pedagógica, de gestão e administrativa. A dimensão pedagógica contemplou o Projeto Político Pedagógico e a formação continuada de professores. A dimensão da gestão o Conselho Escolar, Conselho de Classe, reunião com os pais e os projetos desenvolvidos com a comunidade e com os jovens. A dimensão administrativa contemplou o local de funcionamento das escolas, as dependências, os equipamentos existentes, o acesso à internet e a merenda escolar. A partir da sistematização dos dados desses questionários e das observações de campo, elaborou-se uma breve caracterização das escolas em cada um dos três municípios lócus da pesquisa.

a) As escolas do município de Moju

Moju contava com três escolas de ensino médio, sendo que duas delas eram legalmente interligadas, havendo assim, oficialmente, duas escolas. A rede estadual era responsável por quase que a totalidade das matrículas no ensino médio, com 97,7% do total.

As escolas estaduais selecionadas para participar da pesquisa em Moju estão situadas na sede do município, no centro da cidade e bem próximas uma da outra. Ambas as escolas atendem a demanda de estudantes de comunidades rurais, cujo transporte escolar é assegurado. A oferta educacional nessas escolas é sintetizada na Tabela 8.

Tabela 8 – Total de turmas e estudantes - Moju

Escola	Total	Número de turmas			Número de Estudantes			
		Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite
E.E.E.M. Prof^a Ernestina Pereira Maia	34	12	10	12	1.423	453	366	604
E.E.E.F.M. Lauro Sodré	03	0	0	03	153	0	0	153

A E.E.E.M. Profa. Ernestina Maia é a escola sede, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Administrativamente dispõe de vários anexos vinculados, que funcionam nas comunidades rurais, por meio da oferta do Sistema de Ensino Modular (SOME). Esse é um processo recente. Os dois anexos mais antigos são de 2003 (Vila Sococo e Vila Pirateua). Em 2005 foi implantado o anexo no Alto-Rio Moju/Soledade e em 2006 outros foram implantados na Vila Juquiri (ribeirinhos), Vila Olho d'Água, Vila e Castanhandeua, atendendo assim jovens e adultos ribeirinhos, quilombolas, assentados da reforma agrária, etc.

A opção por concentrar a pesquisa nas escolas situadas no meio urbano deveu-se ao intenso fluxo de estudantes do meio rural que optam por estudar na sede do município, estimulados pela visão de que o ensino na cidade é melhor do que a oferta educacional nos anexos situados no rural e à garantia do transporte escolar.

As escolas onde funciona o ensino fundamental e médio pertencem ao Estado, mas com o processo de municipalização, foram cedidos para o Município. No caso da E.E.E.F.M. Lauro Sodré, há algumas especificidades a serem comentadas. A primeira, em que pese constar nos dados do Censo Escolar e do IBGE como estabelecimento de ensino autônomo, administrativamente ela ainda permanece vinculada à E.E.E.M. Profa. Ernestina Maia, portanto, configurando-se como uma escola anexa.

O corpo docente de ambas as escolas tem formação em nível superior, alguns inclusive já tendo concluído pós-graduação *lato-sensu* e outros com cursos em andamento. O total de professores e a situação funcional são sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Número de professores e situação funcional - Mojú

Escola	Total de	Situação Funcional	
	Professores	Efetivos	Temporários
E.E.E.M. Prof^a Ernestina Pereira Maia	38	38	0
E.E.E.M. Lauro Sodré	17	17	0

No que se refere à gestão, ambas as escolas informaram dispor de Projeto Político Pedagógico. Na sua estrutura há o Conselho Escolar, composto pelos seguintes segmentos: pais, coordenadores, secretários, tesoureiros, estudantes, professores, comunidade. As escolas declararam que o Conselho Escolar funciona ativamente e que não possuem Conselho de Classe. As escolas informaram que realizam reuniões com os pais, mas apenas uma delas revelou desenvolver projetos com a comunidade e com os jovens.

Em relação à estrutura física das escolas foi informado que ambas possuem diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes, cozinha, sanitários dentro dos prédios. O acesso à internet, consta como sendo garantido pelo poder público, mas na primeira visita à escola constatou-se que isso era garantido por meio de coleta entre os professores, assegurando o uso também aos estudantes.

A depredação é uma marca na E.E.E.M. Profa. Ernestina Maia, cujo estado de conservação também é muito precário. A direção da escola, na oportunidade da nossa primeira visita para apresentar a pesquisa, estava na expectativa de início das obras de reforma da estrutura física e instalações elétricas, o que se confirmaria alguns meses depois.

Os equipamentos disponíveis nas escolas para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem, constam no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Equipamentos - Moju



Segundo os dados do ENEM de 2005, o município contou com 393 inscritos provenientes das duas escolas estaduais do município. A primeira contava com 359 e a segunda com 34 inscrições. De acordo esses dados, as escolas não contavam com quaisquer laboratórios de informática, de ciências ou outros, indicando certa precariedade da infra-estrutura. Ambas contavam com quadra poliesportiva e não tinham piscina. Para os demais itens existiam diferenças entre as escolas de Moju. A escola com mais estudantes contava com biblioteca e conexão com Internet e a menor não. Ou seja, a precariedade em termos de infra-estrutura era relativa na primeira escola e maior na segunda. Note-se, entretanto, que quanto à percepção subjetiva dos alunos com relação à infra-estrutura das escolas, a avaliação era próxima da média dentre as escolas selecionadas, sendo levemente superior para a escola pequena.⁵

Dentre os matriculados nessas escolas, aproximadamente um terço freqüentava o turno diurno e o restante o noturno, na maior escola. A escola menor tinha somente turno noturno. Existia um grande predomínio de mulheres na escola maior, em especial no turno diurno com quase três quartos dos estudantes. A escola de menor dimensão

⁵ Importante ponderar que possíveis diferenças dos dados relativos à infra-estrutura das escolas (equipamentos existentes) a partir do ENEM e das falas das direções das escolas, podem significar a existência de equipamentos na escola que não são utilizados pelos alunos. Os dados do ENEM são obtidos através de questionário respondido pelos alunos.

contava com o mesmo número de matriculados por sexo. Quanto à distorção idade/série, para a escola maior, nota-se que um terço dos estudantes do diurno tinha uma idade compatível ao nível de ensino, nascidos a partir de 1987. Quase a metade dos estudantes do diurno tinha uma idade um pouco avançada, nascidos entre 1984 e 1986 (entre 25 e 23 anos), e 18% dos estudantes eram nascidos em anos anteriores (acima de 25 anos). Note-se que para o noturno, a defasagem é muito superior em ambas as escolas, com poucos estudantes no grupo de idade mais jovem.

Dentre os 359 inscritos no ENEM 2005 na primeira escola, a maioria fez as provas objetivas (237) e teve nota positiva na redação (223). As notas foram em geral baixas. No entanto, elas estavam acima da nota obtida por inscritos de outras escolas da amostra, o que indica desempenho regular. Dentre as dimensões que impactam no desempenho escolar, a escola se destaca negativamente em dois deles, relações humanas na escola e nível socioeconômico.

A escola menor contava com 34 inscritos no ENEM, sendo que a metade teve resultados maiores que zero. As notas estão entre as mais baixas de todas as escolas da amostra, tanto na prova objetiva como na redação. A escola se destacava negativamente em muitos fatores. Ela apresentava os mais baixos valores para relações humanas na escola e baixos valores para os níveis socioeconômicos, para atividades recreativas na escola e interesse dos alunos.

b) Santarém

As cinco escolas estaduais selecionadas para participação na pesquisa estão situadas bairros e distritos diferentes, predominando o distrito de Santarém, localizadas no centro e na periferia da cidade (Quadro 2). Destaque-se que em Santarém, uma das escolas participantes da pesquisa está situada na zona rural do município.

Quadro 2 – Localização das escolas estaduais - Santarém

Escola	Localização		
	Bairro	Distrito	Localização
E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira	Santa Clara	Santarém	Centro
E.E.E.F.M. Dom Thiago Ryan	Santarenzinho	Santarém	Periferia
E.E.E.M. Fernando Guilhon	Mojuí	Mojuí dos Campos	Rural
E.E.E.M. Rio Tapajós	Diamantina	Santarém	Centro
E.E.E.F.M. São Felipe	Matinha	Santarém	Periferia

A oferta educacional nas escolas participantes da pesquisa, em termos do número de turmas e de estudantes é sintetizada no Quadro 3.

Quadro 3 – Total de turmas e de estudantes - Santarém

Escola	Número de turmas				Total de Estudantes			
	Total	Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite
E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira	54	18	18	18	2.121	719	751	651
E.E.E.F.M. Dom Thiago Ryan	17				462	28	117	317
E.E.E.F.M. Governador Fernando Guilhon	28	08	12	08	769	225	306	238
E.E.E.F.M. Rio Tapajós	62	21	21	20	2.853	899	1.012	942
E.E.E.F.M. São Felipe	12				1.291	490	287	514

As escolas funcionam em prédios próprios e a maioria apresenta bom estado de conservação, excetuando uma das escolas do centro e uma de periferia que evidenciavam a necessidade de reformas nas instalações físicas. Todas as escolas têm

autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação, sendo algumas delas muito tradicionais no município, a exemplo do Álvaro Adolfo, escola quase cinquentenária. A oferta predominante é do Ensino médio regular, mas algumas oferecem também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e uma dispõe de anexos no meio rural que oferece a modalidade de ensino modular.

A formação do corpo docente que atua no ensino médio é de nível superior, alguns dispendo de pós-graduação em nível de Especialização. Houve registro de um professor com Mestrado. Metade das escolas informou desenvolver estratégias de formação continuada. O quantitativo de professores e a situação funcional são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 - Número de professores e situação funcional - Santarém

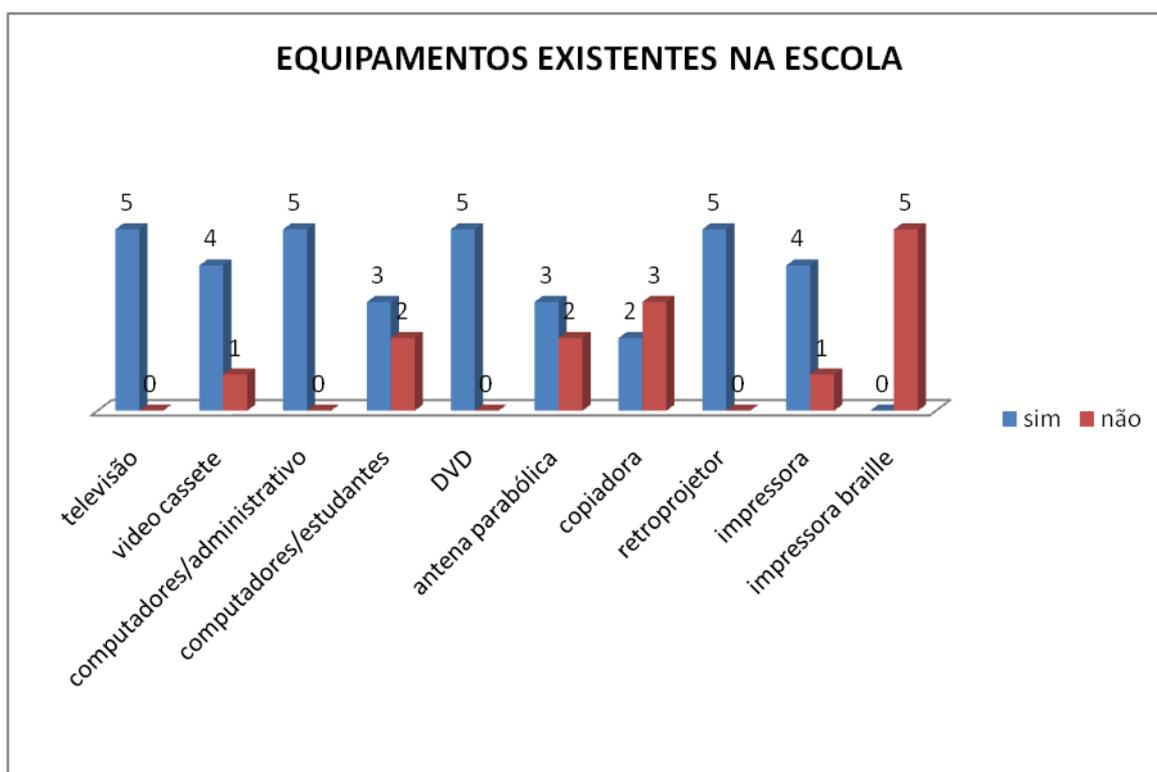
Escola	Total de Professores	Situação Funcional	
		Efetivos	Temporários
E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira	62	62	0
E.E.E.F.M. Dom Thiago Ryan			
E.E.E.F.M. Fernando Guilhon	24	20	04
E.E.E.F.M. São Felipe	25	24	01
E.E.E.F.M. Rio Tapajós	69	61	08

No que tange à gestão, todas as escolas informaram terem construído o Projeto Político Pedagógico e dispor de Conselho Escolar como instrumento de democratização da gestão. A composição do Conselho Escolar contempla os segmentos de: pais, coordenadores, professores, estudantes, comunidade. O funcionamento dos Conselhos, segundo informações das escolas funciona ativamente na maioria delas. Todas as escolas informaram dispor de Conselho de Classe como instrumento de acompanhamento pedagógico das turmas.

Diversos projetos de caráter socioeducativo, cultural e de formação para a cidadania são desenvolvidos nas escolas, a exemplo do Projeto Noite Feliz e do Projeto Verde que te Quero Ver.

A estrutura física das escolas contempla instalações administrativas – diretoria, secretaria, sala de professores –, espaços pedagógicos – salas de aula, laboratórios de informática, laboratórios multidisciplinares, quadra de esportes. Apenas uma escola dispõe de sala de recursos para atendimento educacional especializado, dependências e vias adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Os dados sobre equipamentos disponíveis informados pelas escolas são sintetizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Equipamentos - Santarém



A maioria das escolas dispõe de acesso à internet, no entanto, a responsabilidade pelo serviço é da comunidade escolar, não havendo apoio do poder público para o uso da internet. A merenda escolar também é ofertada na maioria das escolas, a exceção de uma que informou não dispor de merenda.

Segundo os dados do ENEM de 2005, o município contava com 25 escolas de ensino médio, sendo que cinco dentre elas foram selecionadas. Dentre essas, uma delas era do meio Rural (Escola Gov. Fernando José de Leão Guilhon). Essa escola tinha 138 alunos matriculados, mas apenas 42 se inscreveram para fazer o ENEM, sendo que 26 tiveram provas válidas. Quanto à infra-estrutura, a escola era bastante deficiente em termos objetivos, porém contava com uma biblioteca. Entretanto, note-se que a escola

foi bem avaliada subjetivamente pelos estudantes, indicando que as condições eram simples, mas bem cuidadas. A escola contava com turnos diurno e noturno de mesma dimensão, mas com o predomínio feminino no turno diurno. A defasagem idade/série era maior no turno noturno, porém similar às demais escolas da amostra. Dentre os inscritos no ENEM a maioria fez as duas provas, 26 para as provas objetiva e redação. Entretanto, tendo em vista o baixo número dos estudantes inscritos, os resultados devem apresentar um forte viés. Mesmo assim, as notas eram apenas intermediárias no ENEM com relação às demais escolas da amostra.

A escola apresentava um nível socioeconômico relativamente elevado para o meio rural, o que pode ser um viés de seleção entre os inscritos no ENEM. A escola não se destacava positivamente em nenhum quesito e tinha como fator negativo a percepção subjetiva da qualidade das atividades recreativas na escola.

A segunda escola de Santarém (Escola Alvaro A. da Silveira) se destacava pelo número de matriculados no terceiro ano do ensino médio, com mais de 1.000 registros. A escola foi classificada como uma boa escola da rede estadual. Apesar do seu tamanho, segundo o Censo Escolar, ela não contava com conexão na internet, mas tinha laboratório de ciências e de informática e biblioteca. Segundo a percepção dos alunos, a escola se destacava ligeiramente à frente das demais na amostra. A escola contava com 57% dos alunos no turno noturno. A maioria dos estudantes do turno diurno era do sexo feminino, o que se invertia à noite. A defasagem idade/série era muito superior ao da escola anterior, mas similar à média das escolas da amostra. Além da relativa boa infraestrutura, a escola apresentava como características positivas boas relações humanas na escola, um bom nível socioeconômico e um bom interesse dos alunos.

Duas outras escolas de Santarém tinham notas no ENEM muito inferiores a essa última. A terceira (Escola São Felipe) foi classificada como escola com relações humanas precárias. A escola não contava com qualquer laboratório, nem com biblioteca ou internet. Apesar disso, a avaliação dos alunos quanto à infra-estrutura da escola foi intermediária, o que indica que a situação geral das escolas é precária. Dos 168 matriculados no terceiro ano do ensino médio, a grande maioria estudava no turno noturno. As mulheres eram ligeira maioria nos dois turnos. A defasagem idade/série era relativamente elevada no diurno e considerada próxima da média para o noturno. Fatores que impactavam negativamente no desempenho escolar eram as precárias relações humanas na escola. Note-se que o nível socioeconômico era relativamente elevado.

A quarta escola (Escola Dom Tiago Ryan), também com baixo desempenho escolar e classificada como escola com relações humanas e infra-estrutura precárias. A escola não contava com qualquer tipo de laboratório, nem biblioteca, nem internet ou quadra de esportes. Essa pobre infra-estrutura reflete-se nas respostas dos alunos que apresentaram um valor muito baixo para esse quesito. A maioria dos 107 matriculados estudava no turno da noite, sendo que a escola se dividia de forma semelhante entre os sexos. A defasagem idade/série do turno diurno era relativamente baixa, enquanto que era elevada à noite. Além da infra-estrutura precária, a escola se destacava negativamente quanto às relações humanas e às atividades recreativas na escola.

Por fim, a quinta escola selecionada em Santarém tinha bom desempenho escolar. Segundo o Censo Escolar, ela não contava com qualquer laboratório de ciências e de informática, mas contava com conexão à Internet e também com uma biblioteca. Segundo a percepção dos alunos, a escola se destacava frente às demais da amostra no quesito infra-estrutura. A escola era de grande dimensão e contava com 63% dos alunos no turno noturno, sendo que a distribuição entre os sexos era muito similar. A defasagem idade/série era a menor dentre todas da amostra. Além da relativa boa infra-estrutura, a escola apresentava como características positivas um bom nível socioeconômico, a presença de atividades recreativas na escola e um bom interesse dos alunos.

c) Belém

As escolas estaduais selecionadas para participar na pesquisa estão situadas em diversos bairros e distritos de Belém, localizadas no centro e na periferia da cidade, como é demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Localização das escolas - Belém

Escola	Localização		
	Bairro	Distrito	Localização
E.E.E.M. Aldebaro Klautau	Tapanã	Daben	Periferia
E.E.E.M.F. Barão de Igarapé-Miri	Guamá	Dagua	Periferia
E.E.E.M.F. Eunice Weaver	Pratinha	Daben	Periferia
E.E.E.M.F. Manuel de Jesus	Marco	Dabel	Periferia

Moraes			
E.E.E.M. Paes de Carvalho	Comércio	Dabel	Centro
E.E.E.M. Visconde de Souza Franco	Marco	Dabel	Centro

O funcionamento das escolas estaduais ocorre nos três turnos, sendo que apenas duas delas não oferecem turmas de terceiro ano do Ensino médio no turno da tarde. A Tabela 12 demonstra a oferta de turmas e número de estudantes em cada escola participante da pesquisa.

Tabela 12 – Total de turmas e de estudantes - Belém

Escola	Número de turmas				Número de Estudantes			
	Total	Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite
E.E.E.F.M. Aldebaro Klautau	37	13	13	12	1.847	642	557	648
E.E.E.F.M. Barão de Igarapé Miri	22	03	03	16	1.239	150	186	903
E.E.E.F.M. Eunice Weaver	60	20	20	20	2.321	721	856	744
E.E. Manoel de Jesus Moraes	34	12	11	11	1.140	402	344	394
E.E.E.M. Paes de Carvalho	48	24	18	06	1.791	868	695	276
E.E.E.M. Visconde de Souza Franco								

Em linhas gerais todas as escolas participantes da pesquisa funcionam em prédios próprios do Estado, são autorizadas legalmente pelo Conselho Estadual de

Educação, oferecem a modalidade do Ensino médio Regular e somente uma oferta EJA para o ensino fundamental e médio.

Os docentes das escolas têm formação de nível superior em sua grande maioria, com exceção da Escola Eunice Weaver, considerando-se que 25% de seu quadro docente não possuem nível superior. Destaque-se que esse percentual que não dispõe de nível superior não atua no Ensino médio. O total de professores e a situação funcional são sintetizados na Tabela 13.

Tabela 13 – Total e vínculo funcional de professores - Belém

Escola	Total de Professores	Situação Funcional	
		Efetivos	Temporários
E.E.E.F.M. Aldebaro C.M.Klautau	45	45	
E.E.E.F.M. Barão de Igarapé Miri	66	65	1
E.E.E.F.M. Eunice Weaver	46	46	
E.E. Manoel de Jesus Moraes	51	51	
E.E.E.M. Paes de Carvalho	92	92	
E.E.E.M. Visconde de Souza Franco			

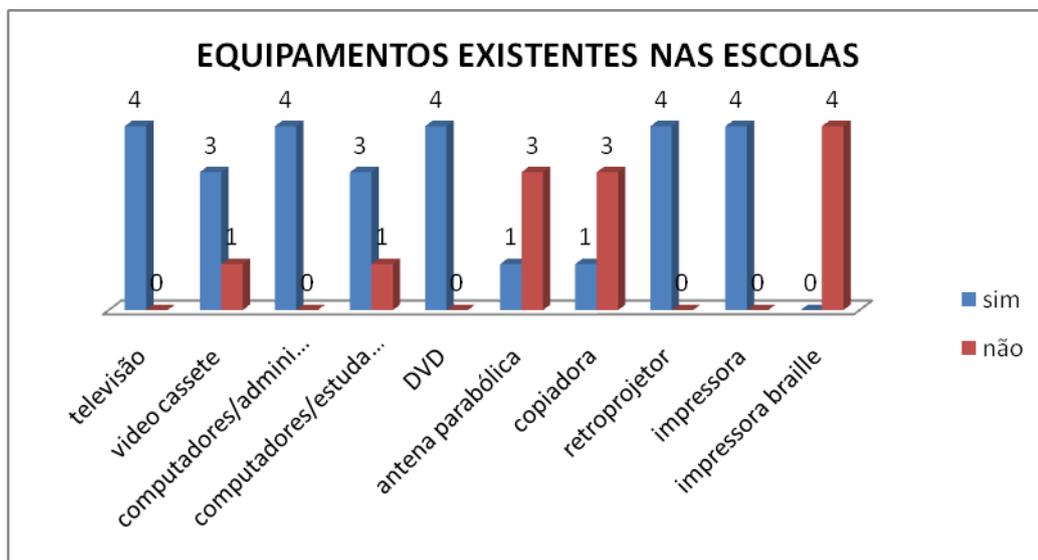
Na Dimensão da Gestão todas as escolas informaram ter Projeto Político Pedagógico (PPP) e Conselho Escolar, estando esse último em pleno funcionamento. A composição do Conselho Escolar, em sua ampla maioria contempla os segmentos de: pais, coordenadores, vice-coordenadores, secretários, tesoureiros, estudantes, professores, comunidade. A maioria das escolas dispõe de Conselho de Classe, sendo exceção a E.E.E.M. Paes de Carvalho. São frequentes reuniões com pais, segundo relatos das escolas.

Em todas as escolas são realizados projetos de cunho educativo, ambiental, sociocultural e recreativo, a exemplo do: Projeto Escola de Portas Abertas, Projeto de Rádio, Jornal, etc. As escolas onde é desenvolvido o Projeto Escolas Abertas enfatizaram ações em parceria com a comunidade.

No que se refere à estrutura física das escolas, todas apresentam bom estado de conservação, dispõem de instalações variadas, assim detalhadas: diretoria, sala de professores, secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, quadra de esporte, sanitários no interior dos prédios. Apenas uma escola possui dependências e vias adequadas a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. As escolas registraram que oferecem merenda escolar, excetuando a E.E.E.M. Paes de Carvalho.

O acesso à internet está disponível em todas as escolas, segundo informações registradas nos questionários. A diversificação de equipamentos, que possibilitam a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para a melhoria do ensino, também encontra-se disponível em todas as escolas, conforme retrata o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Equipamentos – Belém



Segundo o Censo Escolar, entre as seis escolas selecionadas, duas (Escola Visconde de Souza Franco e Escola Paes de Carvalho), tinham a melhor infra-estrutura dentre todas da amostra, sendo que ambas tinham mais de mil matrículas no terceiro ano do ensino médio, a maioria no turno diurno e com predominância leve do sexo feminino em ambos os turnos. A defasagem dentre elas era muito parecida, sendo relativamente

baixa no diurno e na média no noturno. Ou seja, quanto à infra-estrutura e matrículas as escolas eram similares.

A primeira dessas escolas foi classificada como escola de qualidade média enquanto que a segunda foi considerada uma boa escola da rede estadual. As escolas eram similares em vários dos fatores, mas a segunda tinha um quadro um pouco superior para o fator relações humanas e nível sócio-econômico. A principal diferença que parece impactar de forma decisiva na diferenciação entre elas é quanto ao interesse dos alunos pelo ensino, muito superiores na escola de melhor desempenho escolar.

A terceira escola (Escola Manoel de J. Moraes) apresentou um desempenho escolar médio para bom. A escola era menor que as anteriores, apenas com turno noturno, com pequena predominância do sexo feminino, com estudantes mais velhos e com nível socioeconômico relativamente baixo. A escola não contava com laboratórios nem internet, porém tinha biblioteca. A percepção dos alunos quanto à infra-estrutura refletia essa precariedade. Entretanto, as notas no ENEM são relativamente elevadas.

A quarta escola (Escola Barão do Igarapé Miri) se destacava negativamente pela infra-estrutura: não tinha laboratórios, nem quadra de esportes, nem biblioteca, nem Internet e nem diretoria. Essa situação precária foi observada também pela percepção dos alunos no questionário do ENEM. Além disso, a escola só tinha o turno noturno e apresentavam estudantes com grande defasagem idade/série. Outros fatores negativos da escola eram as precárias relações humanas, o baixo nível socioeconômico e estudantes desmotivados. Como resultado, a escola tinha as piores notas no ENEM dentre as da amostra.

Outra escola, a quinta da seleção (Escola Aldebaro Klautau), tinha infra-estrutura relativamente pobre. Essa escola não tinha laboratórios, biblioteca ou internet. Porém, tinha quadra de esportes e diretoria, e a percepção dos alunos com relação à infra-estrutura era melhor do que na escola anterior. A maioria dos estudantes freqüentava o turno noturno, 66% do total, havendo um pequeno predomínio feminino. A defasagem idade/série era um pouco superior à média das demais escolas. De forma geral, a escola tinha valores para os fatores relações humanas, nível socioeconômico e interesse dos alunos acima da escola anterior, aspecto que impacta positivamente na qualidade do ensino.

A sexta e última das escolas da amostra (Escola Eunice Weaver), tinha uma boa infra-estrutura, mas a percepção dos alunos era de uma escola relativamente precária, sugerindo que a infra-estrutura está presente, mas é de baixa qualidade. A grande

maioria dos estudantes era do turno noturno e o predomínio feminino era elevado. A defasagem idade/série do diurno é superior ao do noturno, ou seja, ela é extremamente elevada no diurno e relativamente baixa no noturno. Outros três fatores negativos estão presentes: relações humanas na escola precárias, baixo nível socioeconômico dos alunos e baixa qualidade das atividades recreativas e culturais na escola. O ensino era de baixa qualidade e a escola foi caracterizada como de relações humanas e infra-estrutura precárias.

3. GRUPOS DE DIÁLOGO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: perspectivas metodológicas na pesquisa com jovens

Ao propor uma compreensão que incide sobre os projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e as relações entre tais projetos de vida e os sentidos das vivências escolares, precisamos apresentar de forma cautelosa os instrumentos que viabilizaram construir os dados de pesquisa.

Como já anunciado, a centralidade da investigação foi ter como sujeitos de pesquisa *jovens estudantes*. Ator central no Ensino Médio, em muitas pesquisas eles não se apresentam enquanto interlocutores no debate sobre a escola pública. Uma dupla dimensão da pesquisa era, portanto propiciar um espaço de diálogo, reflexão e escuta com intuito de alcançar vivências e projetos juvenis e conseqüentemente influenciar a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para o Ensino Médio.

Viabilizar situações de diálogos entre jovens alunos foi a estratégia metodológica que proporcionou a captura de percepções dos sujeitos sobre suas expectativas, sonhos, planos e projetos futuros. Criou-se um cenário de pesquisa que incentivou os participantes a refletirem sobre uma projeção do tempo possibilitando a troca de perspectivas sobre o futuro profissional, afetivo, familiar, e as possíveis relações com a experiência escolar no ensino médio...

Inspirados na metodologia “ChoiceWork Dialogue” desenvolvida pela entidade canadense CPRN (Canadian Policy Research Network) e aplicada pela primeira vez no Brasil em 2005 na pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”, desenvolvemos *Grupos de Diálogos* com jovens estudantes do Ensino Médio no estado do Pará.⁶

Se partirmos de uma perspectiva de que os sujeitos no encontro de pesquisa (pesquisadores e pesquisados) são ativos em sua relação, comunicação e diálogo é prioridade perceber a *intersubjetividade* para além de um conceito. A troca entre os sujeitos é a maior proposição nessa lógica. Construir conhecimento nesses moldes significa refletir, não sobre o outro exclusivamente, já que esse outro é também produto do pensamento do investigador, e está em constante interação com ele, portanto, a construção de dados de pesquisa nos Grupos de Diálogo está condicionada pelas relações instauradas nesse ambiente. No processo de encontro entre pesquisador

⁶ Em anexo, *Programação dos GD's e Guia dos Facilitadores*

e pesquisados se instauram relações, interesses, expectativas distintas e compartilhadas. Mundos de representações sociais e individuais permeiam as relações humanas no processo de pesquisa. A forte interação entre pesquisadores e pesquisados é uma marca dos Grupos de Diálogo.

A metodologia construída para os Grupos de Diálogo tinha como momento inicial um lanche para recepção dos jovens participantes. A equipe de pesquisa recebia os jovens com a finalidade de acolhê-los, iniciar conversas e estabelecer a construção de relações. Ao nos reunirmos em grupo, a apresentação de todos os participantes - pesquisadores e jovens - acontecia de forma que todos anunciavam nome/idade/escola e alguns gostos pessoais. De certa forma, esse momento inicial promovia alguma identificação e integração entre grupo na medida em que compartilhávamos uma troca mais subjetiva através de interesses enunciados.

Com a intenção de centralizar a discussão dos Grupos de Diálogos nos projetos de vida dos jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio, optamos por apresentar um vídeo produzido pela Associação Imagem Comunitária (AIC – www.aic.org.br) e orientado pela equipe de pesquisa⁷. Deste modo, já que a intenção era escutar os planos juvenis, oferecemos através de uma produção midiática elementos para o debate através das narrativas de três jovens. De maneira resumida, pode-se dizer que as diferentes falas e expressões dos jovens “personagens” do vídeo deram elementos para que os participantes dos GD’s também respondessem às perguntas que apareciam no vídeo e estavam espalhadas no espaço de realização do grupo.

E o que você faz bem?

E o que você gosta de fazer?

E o que orienta suas escolhas?

E qual é a sua dúvida?

E qual seu plano de vida?

Contudo, o vídeo possibilitou que os participantes dos GD’s estabelecessem relações de semelhanças e diferenças entre suas vivências e a dos jovens apresentados. Nesse sentido, foi possível coletar uma série de dados que remetiam as histórias de vida dos sujeitos de pesquisa.

⁷ O vídeo foi anexado no relatório enviado ao MEC em 2009. Está disponível também em: <http://www.vimeo.com/14557744>

Não obstante, a pesquisa baseada em fontes orais tem como uma de suas características a relação entre memória e história, posto que o indivíduo, ao relembrar e recontar suas experiências evoca acontecimentos do passado, pessoas, lugares, tornando explícita a relação entre indivíduo/sociedade ou entre memória/história ou ainda entre identidade individual/ coletiva, contribuindo na construção de um conhecimento mais amplo sobre projetos juvenis e vivências da escola de Ensino Médio.

O modo de lembrar é tanto individual quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique. (CHAUÍ, 1987).

O conhecimento obtido ou construído através de relatos orais e observações implicam numa forma diferente de se fazer ciência, em que a representatividade não se constitui no nível morfológico e sim no nível das relações sociais, e em que a análise dos dados se refere à sua contextualização em um “quadro de referência sociológico”. Citando Maria Isaura Pereira de Queiroz: “*a objetividade não constituiria uma característica intrínseca ao método, mas se expressaria no modo de proceder para com o objeto*”. (QUEIROZ, 1991, p.112). Todavia, se o relato oral é um tipo de narrativa e, portanto, carrega consigo muito da experiência e das impressões individuais, não podemos nos esquecer que toda vivência individual está inserida numa rede de relações sociais, em que o indivíduo age e é agido, interage e é interagido, fazendo com que o relato individual seja também social.

O relato do indivíduo é uma das faces que compõem o fato social vivido ou presenciado. Esta face é composta pela interpretação que o sujeito faz daquele dado em dois momentos distintos: no presente e no passado, em nossa pesquisa, remetendo às expectativas do futuro.

De maneira geral, podemos dizer que os participantes se mostraram bastante participativos e em interação com pesquisadores e outros jovens nos GD's. O uso do vídeo parece ter facilitado a exposição de planos dos jovens expressos em dúvidas, indefinições, certezas, possibilitando o levantamento e a reflexão sobre os projetos de vida. Se em um primeiro momento, a configuração do espaço coletivo foi o formato do GD, em um segundo momento, os participantes se reuniram em grupos definidos a partir das escolas que estudavam. Orientado pela questão - *O que a escola tem e*

contribui para os planos de futuro de vocês? E o que não tem?- o diálogo foi travado em pequenos grupos.

A forma pela qual construímos a pesquisa, condicionada pelo diálogo entre jovens sobre suas expectativas e vivências escolares, permite apreender a compreensão dos sujeitos sobre um dado fenômeno que é social. Os sujeitos de pesquisa nunca estão só em suas lembranças: seja a narração de um fato, a exposição de uma idéia ou a expressão de um sentimento, serão sempre experiências da vida de indivíduos conectados a outro(s). Todavia, a importância de compreender sobre as relações que se estabelecem no interior da escola, visto que as interações entre jovens, seus professores, diretores, funcionários e colegas foram temas centrais nos Grupos de Diálogo.

Por fim, pode-se afirmar que a pesquisa através dos Grupos de Diálogo com jovens permitiu a emergência de uma história múltipla, plural, baseada nos relatos de diferentes pessoas ou grupos sociais, que em algumas ocasiões, podem ter pouca voz na história oficial. Desse modo, jovens estudantes puderam construir uma história a partir do que viveram.

3.1 O TRABALHO DE PESQUISA – REALIZAÇÃO DE 12 GRUPOS DE DIÁLOGO⁸

Grupos de diálogo: Moju

Na cidade de Moju foram realizados dois Grupos de Diálogos com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Os GDs foram realizados no auditório municipal da cidade, localizada numa rua principal da pequena cidade. O espaço era conhecido por todos e fica localizado próximo às escolas. Em um amplo auditório climatizado, organizamos as cadeiras em círculo, tornando aquele espaço mais acolhedor para o diálogo.

Os dois Grupos de Diálogo aconteceram a partir das 19h, período mais apropriado para a participação de estudantes de todos os turnos. O primeiro GD foi composto por jovens estudantes moradores da sede do município, ou seja, da área urbana. Eram alunos dos três períodos: manhã/tarde/noite. Houve um grande atraso na

⁸ Onze grupos de Diálogo foram filmados com a intenção de favorecer a transcrição das falas dos participantes. Apenas no GD rural de Santarém não utilizamos a filmadora. As transcrições dos Grupos de Diálogo foram realizadas por integrantes da equipe de pesquisa, assim como a transcrição dos pequenos grupos de discussão em cada GD. Posteriormente foram realizadas categorizações das falas a partir dos eixos de análise: ‘projetos de vida’ e ‘possíveis contribuições da escola na realização dos projetos’. Além disso, o material escrito produzido por jovens nos GDs (cartazes, recados finais) foi sistematizado.

chegada dos participantes, que chegaram a maioria sozinhos ao local ou acompanhados de um ou outro colega também participante.

Já o segundo GD foi composto por jovens moradores das áreas rurais e ribeirinhas da cidade de Moju. Esse grupo precisou ter um encerramento com horário bem definido em função do transporte escolar que faz o trajeto de retorno dos alunos das escolas moradores de regiões e comunidades distantes da sede. No dia de realização desse grupo, fizemos visitas às duas escolas relembrando o compromisso com a participação e horário de chegada para o grupo.

Interessante ressaltar que na realização do segundo grupo de diálogo recebemos um senhor, estudante da Escola Estadual Lauro Sodré, ele foi indicado pelos próprios colegas de sala como representante fundamental que deveria ser convocado pra o diálogo. Nesse sentido, por mais que no trabalho de campo inicial, no momento de convocação, dizíamos do recorte de participação de jovens em determinada faixa-etária, uma das turmas insistia na participação do seu representante de turma. Realizamos com esse senhor uma entrevista também pautada em questões que permeiam a tematização das vivências no Ensino Médio.

Grupos de diálogo: Santarém

Na cidade de Santarém foram realizados quatro Grupos de Diálogo com jovens do 3º ano do Ensino Médio. Três GD's aconteceram em uma faculdade particular da cidade, que apesar de localizada em um bairro afastado do centro possibilitava um fácil acesso por transporte público.

Por outro lado, inicialmente, a equipe de pesquisa problematizava os efeitos de execução dos grupos no espaço de uma faculdade. Em outras palavras, em que medida o próprio local poderia enviesar as falas e debates entre jovens sobre seus projetos de vida? O fato de nos reunirmos em uma instituição de Ensino Superior não tenderia os jovens a explicitarem planos de futuro relacionados à escolarização, principalmente a entrada na faculdade?

De toda forma, ao longo dos três Grupos de Diálogo que aconteceram na sede do município de Santarém é possível relatar uma diversidade de projetos juvenis que não estavam tão exclusivamente pautados na entrada no ensino superior, talvez indicando que o local do encontro não gerou o assentamento de uma pauta de planos de futuro.

Houve um grupo de diálogo realizado em Mojuí dos Campos, distrito da cidade de Santarém. Nesse sentido, esse foi o segundo GD composto por jovens que moram em

áreas consideradas não urbanas. No distrito há uma escola de Ensino Médio - a Escola Estadual Fernando Gilhon, sendo que os participantes do GD foram estudantes dos três turnos. O grupo no distrito de Mojuí aconteceu em um salão de convivência de idosos, espaço amplo e próximo à escola. Os participantes chegaram ao encontro no horário marcado e participaram ativamente do diálogo. Nesse grupo não fizemos uso da câmera filmadora, os registros foram em áudio, além de registros fotográficos.

Grupos de diálogo: Belém

Na capital paraense, Belém, realizamos seis Grupos de Diálogo, todos eles em uma sala de um hotel localizado em região central da cidade, próximo à estação rodoviária e com acesso de praticamente todas as linhas de transporte coletivo locais.

Os grupos aconteceram no período da manhã e noite em uma configuração que facilitasse a participação dos jovens estudantes de diferentes turnos. Os grupos da noite, em sua maioria, foram compostos por jovens que estudavam no período noturno, geralmente aqueles com alguma atividade de trabalho. Nesse sentido, muitas diferenças foram percebidas nos relatos sobre o funcionamento e gestão da escola, assim como os projetos de vida anunciados entre estudantes do noturno e diurno.

Em todos os seis grupos realizados tínhamos jovens das seis escolas selecionadas. Entretanto, para a realização dos pequenos grupos de discussão dentro dos GDs, muitas vezes, reunimos jovens estudantes de escolas diferentes. Tal configuração foi necessária em função da presença de um ou dois alunos participantes de algumas escolas, fato que inviabilizava a formação de grupos menores por escola. A discussão dos pequenos grupos favoreceu um rico diálogo entre estudantes moradores de bairros distintos e potencializou a comparação entre realidades do ensino médio na cidade de Belém.

3.2 ILUSTRAÇÃO DA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE DIÁLOGO

➔ *Chegada*

Na chegada dos jovens participantes ao local em que o grupo de diálogo era realizado, o acolhimento era feito por toda a equipe de pesquisa que orientava o credenciamento dos jovens, o preenchimento do questionário individual e o lanche de recepção.



Lanche na chegada dos participantes – Foto do GD de Mojuí dos Campos (distrito rural de Santarém)

➔ *Abertura do GD – Apresentação da agenda do grupo de diálogo*

Nesse momento, a equipe de pesquisa agradecia a presença e participação dos jovens, além de indicar as finalidades da pesquisa, as cidades e escolas em que a ela estava sendo realizada, os pressupostos na participação através do diálogo e a agenda das atividades para as quatro horas de encontro.



Abertura do Grupo de diálogo – Foto do segundo GD de Moju

➔ *Apresentações dos participantes*

Em seguida, realizávamos a apresentação de todos os participantes, jovens e pesquisadores, indicando nome, escola, informações sobre trabalho e prezando por informações que indicassem gostos pessoais, fazendo desse instante uma ocasião mais descontraída.



Apresentação dos participantes – Foto de grupo de diálogo em Santarém

➔ Exibição do vídeo – Projetos de vida



Participantes de grupo de diálogo em Moju assistindo ao vídeo

➔ *Debate coletivo em torno do vídeo*

Antes da exibição, os pesquisadores indicavam aos jovens sujeitos da pesquisa a intencionalidade com o filme “Projetos de Vida”. Nesse sentido, em seguida, era realizada uma discussão sobre os personagens, seus projetos, expectativas e vivências, assim como os participantes eram estimulados à responder questões enunciadas ao longo do filme, mas também afixadas na sala de realização do GD.



Debate após o vídeo – Foto de GD de Santarém

➔ *Trabalho em pequenos grupos*

A equipe de pesquisa, antes do desenvolvimento de pequenos Grupos de Diálogo, formados a partir da escola dos jovens, indicava as principais questões a serem respondidas, tendo em vista os projetos de vida elencados pelos jovens: O que a escola tem e contribui para os planos de futuro de vocês? E o que não tem? Em que ela poderia contribuir para a realização do seu plano?. Além do debate, sempre orientado e observado por um pesquisador, os grupos deveriam produzir cartazes que sintetizassem as ponderações.



Pequeno grupo de GD de Mojuí dos Campos (distrito rural de Santarém)

➔ **Apresentações dos pequenos grupos**

Cada um dos grupos era chamado à frente para apresentar as discussões que foram travadas sobre suas escolas e vivências escolares e a relação com a execução dos projetos de vida. Nesse momento, tanto jovens como pesquisadores, já buscavam semelhanças e diferenças nas apresentações sobre as escolas de uma mesma cidade.



Apresentação de pequeno grupo em GD da cidade de Santarém

➡ **Recado Final**

Cada um dos jovens participantes era convidado a responder individualmente à questão: “O que é necessário transformar na sua escola para que ela possa contribuir com seus planos?”. Nesse momento, era preciso apresentar apenas uma prioridade indicada em uma tarjeta de papel que em seguida era agrupada com as respostas dos outros participantes.



4. O ESTADO DO PARÁ E SEUS JOVENS: BREVE DESCRIÇÃO

No estado do Pará o universo de jovens de 15 a 29 anos é de 2.148.682, correspondendo a 29,5% da população. Desse total, 499.687 estão no meio rural, equivalente a 23,2% do total. Destaque-se que a Amazônia tem um contingente populacional predominantemente infanto-juvenil, considerando-se que 61,5% da população está situada na faixa etária de 0 a 29 anos, de acordo com dados do IBGE (2007).

Os Índices de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) são reveladores da precária situação juvenil no Pará. Em 2003, ano de lançamento do IDJ, o estado encontrava-se na 19ª classificação. Passados três anos, o Pará teve seus indicadores agravados e passou a ocupar umas das piores colocações – a 23ª posição – e em 2007 manteve-se nessa mesma colocação ruim, o que indica, entre outros elementos, pouco investimento público na reversão desse quadro. A tabela a seguir sintetiza os dados do IDJ no estado.

Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) em 2003, 2006 e 2007
por Unidade da Federação

Posição	IDJ 2003 por UF	IDJ 2006 por UF	IDJ 2007 por UF
1º	Santa Catarina	Santa Catarina	Distrito Federal
2º	Distrito Federal	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
3º	Rio Grande do Sul	Distrito Federal	São Paulo
4º	São Paulo	São Paulo	Rio Grande do Sul
5º	Paraná	Paraná	Minas Gerais
6º	Minas Gerais	Goiás	Paraná
7º	Goiás	Rio de Janeiro	Goiás
8º	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Rio de Janeiro
9º	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
10º	Mato Grosso	Mato Grosso	Roraima
11º	Espírito Santo	Amapá	Mato Grosso
12º	Rio Grande do Norte	Espírito Santo	Rondônia
13º	Tocantins	Roraima	Espírito Santo
14º	Amapá	Rondônia	Amapá
15º	Rondônia	Rio Grande do Norte	Tocantins
16º	Bahia	Bahia	Sergipe
17º	Maranhão	Tocantins	Amazonas
18º	Ceará	Sergipe	Bahia
19º	Pará	Paraíba	Rio Grande do Norte
20º	Amazonas	Ceará	Acre
21º	Sergipe	Maranhão	Ceará
22º	Piauí	Amazonas	Paraíba
23º	Roraima	Pará	Pará
24º	Paraíba	Acre	Piauí
25º	Acre	Piauí	Maranhão
26º	Pernambuco	Pernambuco	Pernambuco
27º	Alagoas	Alagoas	Alagoas

IDJ das Unidades Federadas nos anos 2003, 2006 e 2007. Fonte: Wailselfisz (2004, 2006 e 2008).

Se considerarmos os indicadores educacionais – analfabetismo, escolarização adequada e qualidade de ensino – a posição do Pará indica uma situação juvenil precária, mantendo-se na mesma posição do cômputo geral dos indicadores apontados acima, como é demonstrado na tabela seguinte.

Indicadores Educacionais do IDJ por Unidade da Federação em 2003 e 2007

Unidade Federada	2003					2007				
UF	Analfabetismo	Escolarização Adequada	Qualidade do Ensino	Educação	Posição IDJ	Analfabetismo	Escolarização Adequada	Qualidade do Ensino	Educação	Posição IDJ
SC	0,950	0,660	0,628	0,746	1ª	0,965	0,762	0,579	0,769	2ª
DF	0,925	0,693	0,662	0,760	2ª	0,962	0,785	0,657	0,801	1ª
RS	0,935	0,580	0,713	0,743	3ª	0,956	0,630	0,669	0,752	4ª
SP	0,945	0,660	0,520	0,708	4ª	0,966	0,699	0,479	0,715	3ª
PR	0,920	0,588	0,517	0,675	5ª	0,951	0,627	0,504	0,694	6ª
MG	0,885	0,450	0,561	0,632	6ª	0,930	0,610	0,568	0,703	5ª
GO	0,890	0,490	0,476	0,619	7ª	0,938	0,610	0,405	0,651	7ª
RJ	0,920	0,585	0,582	0,696	8ª	0,952	0,730	0,456	0,712	8ª
MS	0,900	0,363	0,594	0,619	9ª	0,950	0,523	0,545	0,673	9ª
MT	0,870	0,408	0,482	0,586	10ª	0,945	0,537	0,378	0,620	11ª
ES	0,840	0,490	0,529	0,620	11ª	0,916	0,555	0,530	0,667	13ª
RN	0,520	0,383	0,539	0,420	12ª	0,682	0,407	0,293	0,461	19ª
TO	0,740	0,403	0,326	0,490	13ª	0,846	0,610	0,274	0,577	15ª
AP	0,417	0,507	0,377	0,600	14ª	0,957	0,735	0,341	0,678	14ª
RO	0,845	0,235	0,479	0,520	15ª	0,945	0,392	0,449	0,595	12ª
BA	0,615	0,278	0,378	0,423	16ª	0,796	0,440	0,329	0,522	18ª
MA	0,520	0,250	0,289	0,353	17ª	0,669	0,404	0,205	0,426	25ª
CE	0,530	0,358	0,340	0,412	18ª	0,768	0,486	0,437	0,534	21ª
PA	0,571	0,260	0,407	0,413	19ª	0,832	0,386	0,331	0,517	23ª
AM	0,620	0,322	0,274	0,406	20ª	0,869	0,477	0,210	0,510	17ª
SE	0,565	0,338	0,372	0,425	21ª	0,753	0,489	0,442	0,561	16ª
PI	0,354	0,333	0,436	0,371	22ª	0,649	0,486	0,322	0,486	24ª
RR	0,742	0,453	0,341	0,512	23ª	0,966	0,519	0,381	0,622	10ª
PB	0,410	0,218	0,355	0,327	24ª	0,751	0,396	0,279	0,476	22ª
AC	0,314	0,346	0,314	0,324	25ª	0,752	0,540	0,353	0,548	20ª
PE	0,540	0,295	0,308	0,381	26ª	0,742	0,424	0,298	0,488	26ª
AL	0,230	0,153	0,309	0,230	27ª	0,515	0,306	0,258	0,359	27ª

Fonte: Waiselfisz (2004, 2006 e 2008).

Os dados revelam que o analfabetismo foi sendo atenuado entre os jovens, mas a escolarização adequada teve um crescimento entre 2003 e 2006, voltando a decrescer entre 2006 e 2007. O agravamento da situação é verificado no indicador da qualidade de ensino, que foi progressivamente decrescendo, ou seja, a qualidade de ensino foi progressivamente piorando.

4.1 JUVENTUDE? JUVENTUDES...

Antes de apresentarmos um perfil dos jovens participantes dos Grupos de Diálogo, é importante situarmos a compreensão em torno da categoria juventude. Inicialmente é preciso reconhecer as dificuldades existentes na própria categorização da juventude pela sociologia da juventude: afinal, o que é juventude? Seria, no dizer de Bourdieu, apenas uma palavra ou apresenta especificidades que a distinguem como um grupo social próprio? Esse debate está presente na sociologia da juventude desde o seu surgimento no início do século XX, sendo objeto das mais diversas abordagens. Para uns, a juventude é tomada como uma fase da vida. São enfatizados os aspectos mais uniformes e homogêneos que a caracterizariam e que fariam parte de uma cultura juvenil, unitária, específica de uma geração definida em termos etários. Já para outros, a juventude é vista como um conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe, que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural. Nessa perspectiva, as culturas juvenis seriam sempre culturas de classe (PAIS, 1993). Em abordagens culturalistas mais recentes, podemos notar, ainda, uma tendência em considerar a juventude na perspectiva da dimensão simbólica, com forte ênfase no aspecto significativo, estético, muitas vezes incorrendo no risco de desvinculá-la das condições sócio-históricas, o que gera um empobrecimento da sua capacidade de análise (MARGULIS, 2000).

Sem nos alongarmos muito neste debate⁹ que foge aos limites desse texto, podemos afirmar que parte das dificuldades em definir a categoria juventude advêm do fato de esta se constituir como uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação (PERALVA, 1997). De um lado, se caracteriza pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual convive com mudanças no seu desenvolvimento físico e psicológico. Mas se essa dimensão biológica tende a ser universal, a forma como cada sociedade, e no seu interior cada grupo social, vai lidar e

⁹ Para uma discussão mais ampla sobre a noção de juventude, cf. Pais, 1993; Margulis, 2000; Sposito, 2002; Dayrell, 2005; dentre outros.

representar essa fase é muito variada. Significa reafirmar aqui o que já foi muito reiterado: a juventude é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere. Foi esta a perspectiva que adotamos para a análise dos jovens participantes da pesquisa.

4.2 UM BREVE PERFIL DOS JOVENS PESQUISADOS

Para traçar um perfil dos jovens sujeitos de pesquisa, ou seja, os participantes dos doze Grupos de Diálogo utilizaremos os dados colhidos em um questionário que foi respondido individualmente pelos jovens, antes do início das atividades de cada GD, como ficou evidenciado na metodologia descrita anteriormente. Com estes dados, procuramos traçar um breve perfil através de alguns dados sócios econômicos dos jovens pesquisados, que acabam por delinear um contorno geral e caracterizações desse grupo. O total da amostra foi de 245 respondentes, sendo que o número de jovens por cidade de moradia foi de 126 jovens de Belém, 88 jovens de Santarém e 31 jovens da cidade de Moju.

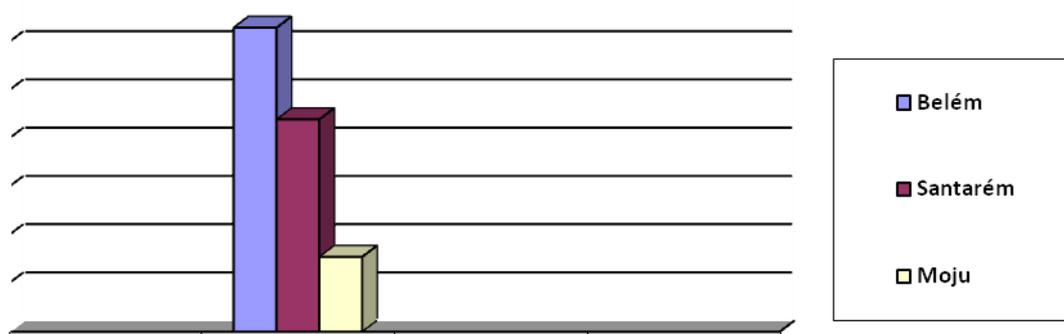


Gráfico – Cidade de moradia dos participantes

Sobre a faixa etária dos jovens participantes, lembrando que todos eles eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nota-se que a maioria 95 respondentes (39%)

tem entre 16 e 18 anos, 85 deles entre 19 e 21 anos (35%) e 21%, ou seja, 51 jovens estão acima dos 22 anos de idade.

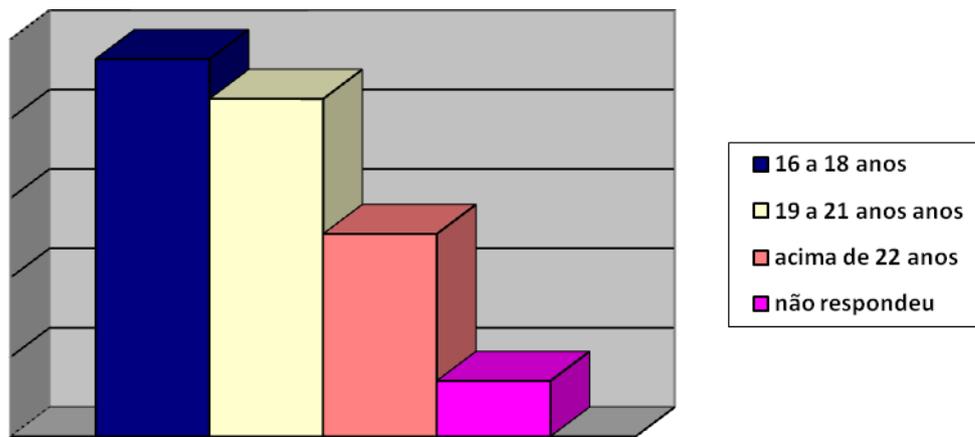


Gráfico – Faixa etária dos participantes

Sobre o estado civil, a grande maioria dos jovens é solteiro (90%), como era de se esperar, sendo uma pequena minoria de casados ou amasiados (7%)

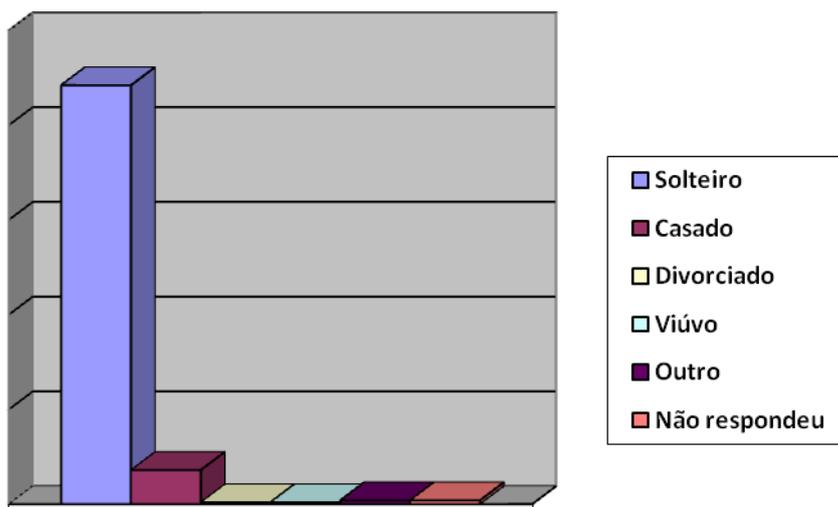


Gráfico – Estado Civil dos participantes

Entretanto, quando perguntados se tinham filhos, uma porcentagem maior de jovens responderam positivamente à questão, cerca de 16% deles, indicando pais e mães solteiros. De toda forma, a maioria deles, 82% não tinha filhos.

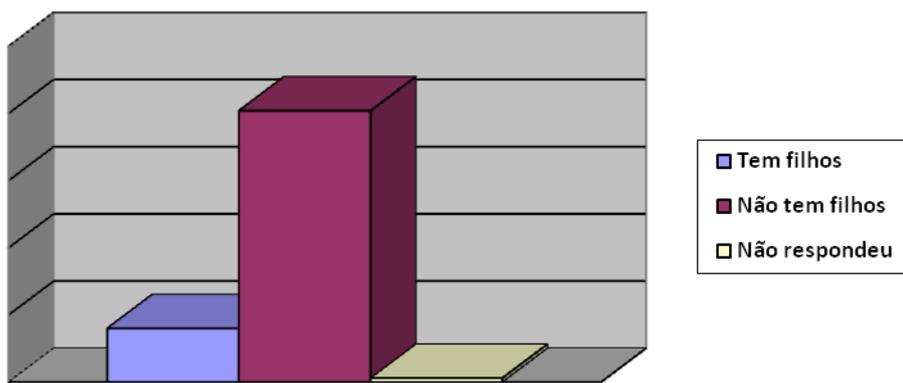
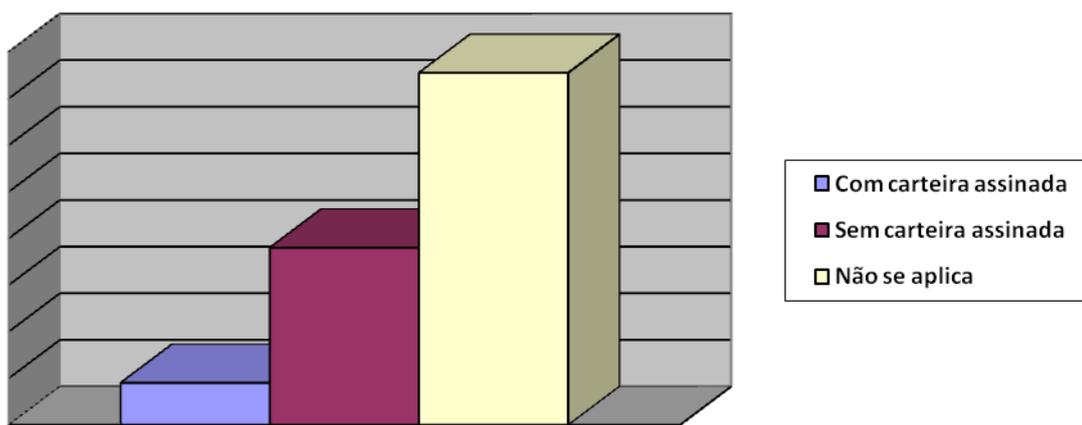


Gráfico – Existência de filhos

Um outro dado significativo refere-se ao trabalho. Dos jovens pesquisados, 38,4% (94) estavam trabalhando no período da pesquisa, enquanto 61,6% (151) estavam desempregados ou não estavam trabalhando.



Se compararmos tais dados com a realidade do Pará veremos que os índices não são muito diferentes. A tabela que segue nos mostra a distribuição dos jovens conforme sua inserção no mercado de trabalho e no sistema de ensino. Dentre os mais jovens, a categoria mais numerosa é daqueles que não trabalham, não procuram emprego e estudam, ou seja, não participam da PEA e somente estudam. A categoria mais numerosa para os mais velhos é somente trabalham. A idade de 18 anos é o divisor de águas entre essas categorias.

Tabela – Distribuição dos jovens conforme sua inserção no mercado de trabalho e no sistema de ensino

Idade	Trabalham e estudam	Somente trabalham	Procuram emprego e estudam	Procuram emprego e não estudam	Não trabalham, não procuram emprego e estudam	Não trabalham, não procuram emprego e não estudam
15	17,7	7,5	1,7	0,2	66,2	6,7
16	20,2	8,1	2,1	1,6	56,2	11,9
17	23,6	14,7	2,7	1,4	43,0	14,5
18	19,1	26,5	6,2	2,2	28,9	17,0
19	17,5	34,0	5,9	3,4	19,4	19,9
20	14,5	36,4	5,0	8,3	15,7	20,2
21	11,8	44,6	4,4	8,8	9,1	21,2
22	12,1	52,6	1,5	4,8	7,5	21,4
23	8,2	53,6	3,0	6,6	5,2	23,5
24	12,6	55,9	2,9	6,0	6,0	16,7
25	10,3	61,7	1,6	5,5	4,2	16,7
26	8,3	59,4	2,1	7,0	4,3	18,9
27	8,0	60,5	0,3	7,3	3,7	20,3
28	5,1	64,2	0,9	6,6	2,3	20,9
29	9,0	64,6	0,3	4,6	2,5	19,0

Fonte: PNAD, 2007.

O que podemos constatar é que a vivência da condição juvenil nas camadas populares tende a ser marcada por desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que dos projetos de vida. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de vida.

No Pará, assim como no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, os dados mostram que para uma parcela significativa dos jovens pesquisados, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Nos debates ocorridos nos Grupos de Diálogo foram comuns depoimentos evidenciando que a iniciação ao trabalho para muitos dos jovens ocorreu ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude.

Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. Os dados mostram que até os 18 anos praticamente 20% dos jovens conciliavam escola e trabalho, proporção que vai diminuindo no avançar a idade. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Como lembra Sposito (2005), não se pode

configurar nem uma adesão linear à escola ou um abandono ou exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores. Para estes, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, segundo essa mesma autora, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade de situações e posturas existente por parte dos jovens em relação ao trabalho.

Corroborando tais constatações, podemos perceber que uma porcentagem significativa de jovens contribuem de alguma forma com o sustento da família, cerca de 35% , tendo de destinar parte do seu salário para a contribuição do grupo doméstico, ao mesmo tempo que 62% não contribuem financeiramente.

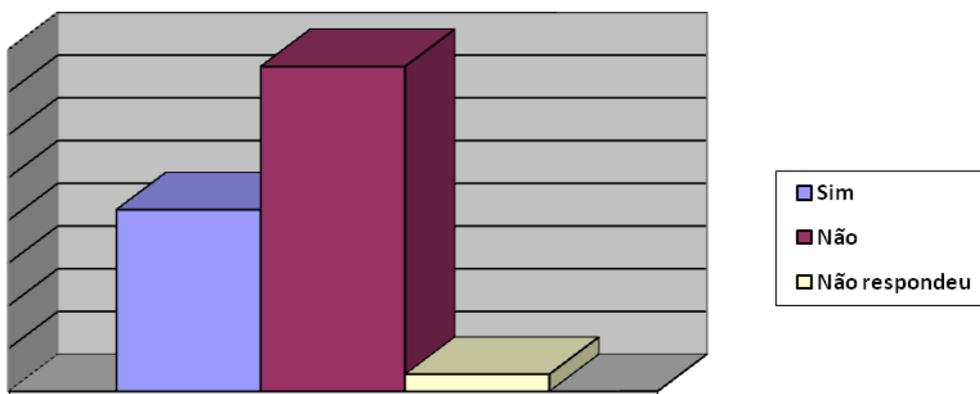


Gráfico – Contribuição com o sustento da família

Um outro dado significativo é a participação dos jovens em grupos sejam eles esportivos, culturais (teatro, música, dança), religiosos, associação de bairro, etc. é um dado relevante entre os jovens pesquisados. Mais da metade dos sujeitos de pesquisa são participantes de algum grupo, ou seja, 128 respondentes, cerca de 52%.

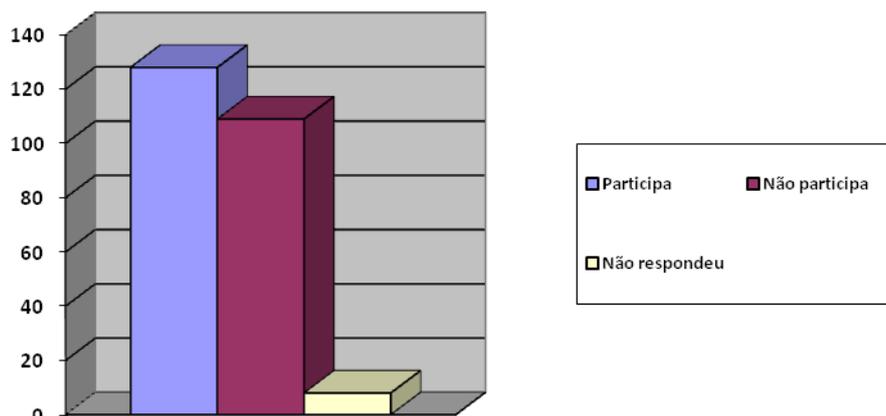
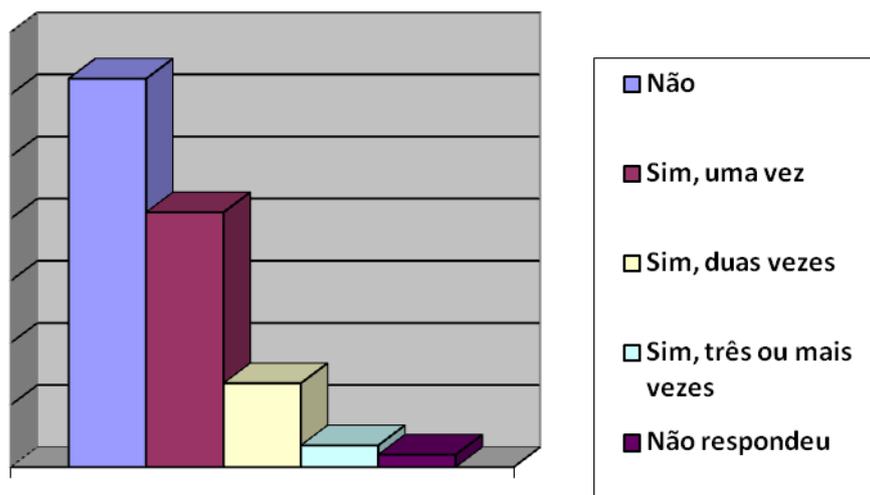


Gráfico – Participação em grupos

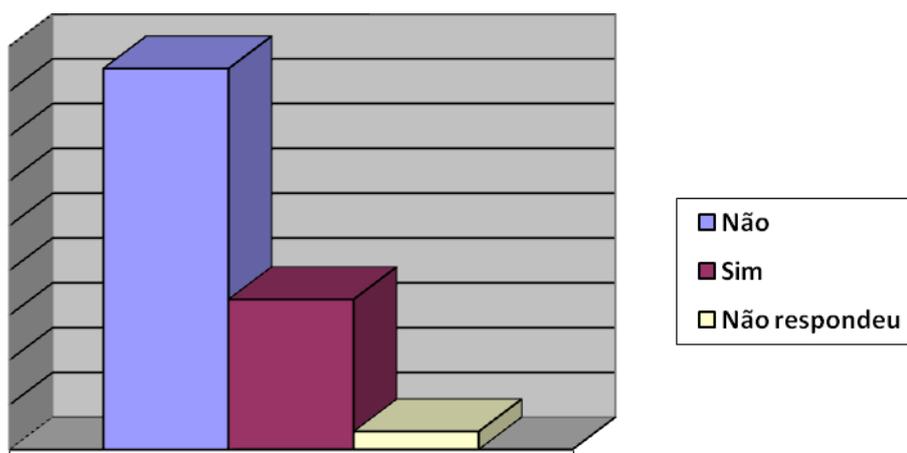
Sobre a trajetória escolar, podemos constatar que boa parte dos jovens apresenta um percurso irregular. Levando em conta a faixa etária, podemos constatar a existência de 56% dos jovens em uma faixa etária acima daquela que seria esperada (15-17), em uma defasagem série/idade considerável, o que é reforçado pelos baixos índices do item “escolarização adequada” na tabela do IDJ analisada anteriormente. Tal defasagem reflete de alguma forma a realidade brasileira. Segundo a PNAD¹⁰, em 2006, a distorção série-idade representava um grande desafio para o ensino médio: na faixa dos 16 e 17 anos, 56,9% dos jovens haviam alcançado o ensino médio, mas 39,2 % deles ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Soma-se a isso uma porcentagem extremamente pequena de jovens que na mesma faixa etária haviam completado o fundamental. Também é significativo o número de jovens entre 25 e 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e o ensino médio.

Buscando problematizar tais dados, as informações sobre a reprovação nos mostram que 43,7% dos jovens já foi reprovado pelo menos uma vez e apenas 51% nunca foi reprovado, indicando uma experiência escolar marcada por insucessos, o que certamente influencia e muito no envolvimento do jovem com a própria escola.

¹⁰ Os dados constam em Krawczyk(2009)

JÁ FOI REPROVADO?

Estes dados são reforçados pelo número significativo de quem já interrompeu a vida escolar (27,3%) enquanto que 69,4% nunca abandonaram a escola.

INTERRUPÇÕES NA VIDA ESCOLAR?

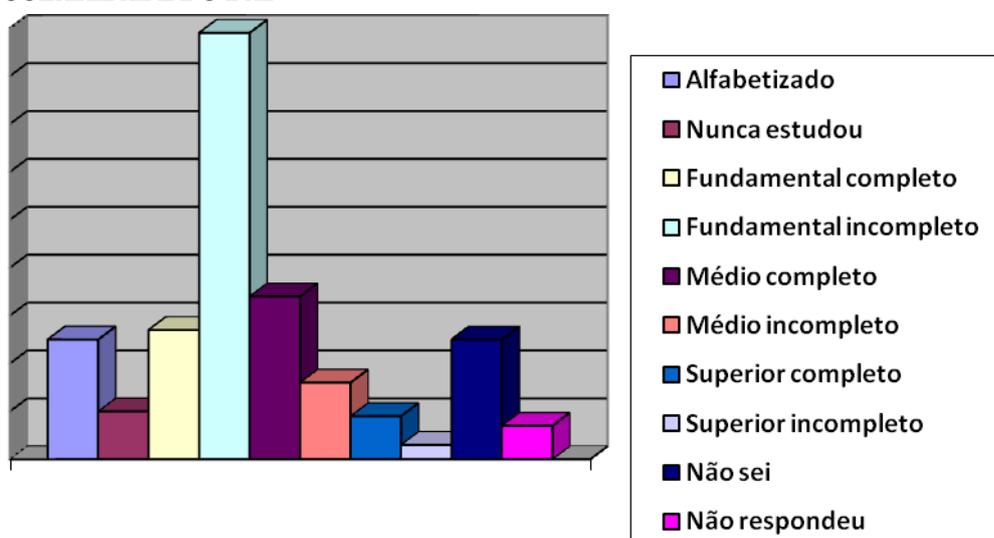
Tais dados também podem ser comparados com o Brasil. A análise das taxas de aprovação, reprovação e abandono realizada pelo Inep (2006, 2008)¹¹ revela que os dados são menos favoráveis no ensino médio em relação ao ensino fundamental. Embora tenha se ampliado um pouco em relação ao ano de 2005, observa-se que a taxa de aprovação não apresenta mudanças muito significativas nos últimos dez anos: entre 1997 e 2007 há uma ligeira queda no percentual de aprovação: 2,3%. Novamente aqui, observam-se importantes diferenças quando considerada a região do País: no ano de

¹¹ Os dados constam em Krawczyk(2009)

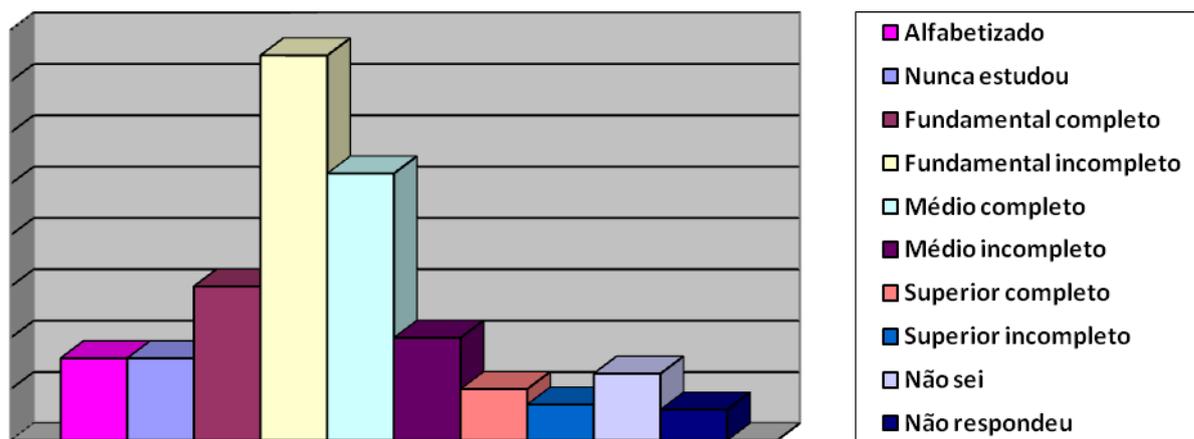
2007, a taxa de aprovação na região Norte girou em torno de 69,5%, seguida por 71,6% no Nordeste. Já na região Sudeste a taxa de aprovação esteve 2,3% acima da taxa nacional: 76,3%. As taxas de abandono diminuíram um pouco entre os anos de 1997 e 2007, mas ainda permanecem bastante elevadas, especialmente quando comparadas a outras etapas de ensino. No ano de 2007, enquanto no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, os índices são de 3,2% e 6,7%, no ensino médio este índice é de 13,3%.

Ainda sobre a trajetória escolar dos jovens, outro dado que é significativo é a escolaridade da família, no caso os pais. Temos que 77,6% dos pais não chegaram a completar o ensino médio, índice que cai para 64,1% das mães. Significa dizer que a grande maioria dos jovens pesquisados, que estariam concluindo o ensino médio em 2009, apresentava uma escolaridade maior do que a de seus pais, reflexo da expansão do ensino médio no Pará e no Brasil, fenômeno que ocorreu principalmente a partir da década de 90. Ou seja, se encontram inseridos em uma família com pouca tradição escolar, o que uma das variáveis que interfere na sua trajetória.

ESCOLARIDADE DO PAI



ESCOLARIDADE DA MÃE



Como nos lembra Krawczyk(2009), para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está neste grupo social pesquisado, para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, nem sempre é cobrado ou estimulado para continuar estudando. Está aí um dos seus desafios em criar a motivação e envolvimento com a escola

Os dados apresentados, através desta amostra da pesquisa, nos oferecem representações sobre os concluintes do Ensino Médio no estado do Pará. O instrumento da coleta de dados por questionários complementa um olhar sobre a condição juvenil e se fundamenta na perspectiva de compreender atores centrais na escola de Ensino Médio. Aqui esboçamos um perfil que precisa ser lido em complementaridade com a produção qualitativa dos Grupos de Diálogo e um quadro geral dos jovens brasileiros apresentado nos itens anteriores desse relatório.

5. JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA

Para uma compreensão da realidade do ensino médio e seus desafios, optamos em centrar esta investigação na juventude, como uma das categorias centrais de análise e nesta, a discussão sobre o projeto de vida como uma das variáveis significativas para a problematização do sentido do Ensino Médio. Neste item buscaremos analisar como os jovens alunos do ensino médio no Pará elaboraram seus projetos de vida.

Entendemos que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

É nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Questões cruciais que remete ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento.

Mas o que entendemos por projeto de vida? Partimos da idéia, inspirados em Schutz (1979), que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado ou de um processo linear, como está presente no senso comum. O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetônicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos. Neste momento, nos interessa pontuar que a idéia de projeto de vida remete á um plano de ação que um individuo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto sócio-econômico- cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Neste sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando de alguma forma uma relação com o passado e o futuro. Neste sentido, os dados analisados no item anterior nos fornecem um quadro mais amplo no interior do qual devemos compreender a formulação dos projetos de vida por parte dos jovens pesquisados.

Nesta formulação falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade.

5.1 O TEMPO E OS PROJETOS DE VIDA NA MODERNIDADE

Ao refletir sobre a relação que os jovens estabelecem com o tempo, um primeiro esforço é desnaturalizar tal relação, concebendo-a em uma perspectiva histórica. Nos valem das reflexões de Leccardi (1991) para problematizar as mutações na forma como a sociedade ocidental veio lidando com o tempo, em especial o futuro. Para esta autora, a consciência temporal, o modo de conceber e de viver o tempo não é um dado natural muito menos metafísico, mas se trata de uma dimensão socio cultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Nesse sentido, a relação entre passado, presente e futuro também vem se transformando ao longo da história humana. Da mesma forma. Elias (1989) nos mostra que a relação com o passado e o futuro são relações não causais mas um modo de experimentar o curso dos eventos conectados à experiência social sendo ambas uma construção histórica. A noção de futuro como uma dimensão autônoma, por exemplo, é muito recente na história humana, aparecendo relacionada à noção de progresso, ideias hegemônicas com o advento do capitalismo. É nesse contexto que podemos situar a noção moderna de projeto de vida.

Segundo Leccardi (2005), a partir dos séculos XVII e XVIII afirma-se uma concepção linear do tempo na razão cultural européia, concorrendo com a noção de tempo cíclico, hegemônico até então. Nesta concepção, o tempo não escorre do passado ao futuro, mas é interpretado segundo um esquema cíclico: o que já foi será novamente, apenas um intervalo mais ou menos longo separa passado e futuro. São os ritmos da natureza, a sucessão de estações e os ritmos produtivos que aqueles cadenciam que constituem os parâmetros temporais sociais .

A partir da nova organização do trabalho na sociedade industrial, passa a ganhar terreno a concepção de um tempo linear, no qual o passado, presente e futuro inscrevem-se em um fluir inconstante do tempo, esvaziado de qualquer outro sentido senão o de ser um processo estruturado por um antes e um depois. Passa a se afirmar uma concepção de mundo diferente, secularizada, na qual o progresso (mundano) toma o lugar da perfeição (espiritual). Nesta perspectiva, afirma a autora, “o futuro é

subtraído da dupla influência divina e natural, e submetido ao domínio humano. Abre-se, assim, tanto ao novo como ao incerto, a um futuro aberto”. (LECCARDI, 2005, p.41).

A noção do futuro aberto passa a exercer uma influência profunda nos esquemas culturais da modernidade, estando de alguma forma presente até hoje. Nesta concepção, o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente. O futuro, de modo análogo à história, não se repete: é o terreno do novo, do inédito, é um agente do progresso. Nesta visão otimista, o tempo aberto e irreversível do futuro avança, sem incertezas, na direção para um indiscutível melhoramento. Neste contexto, nos fala Leccardi, a perda da instância meta social na relação com o futuro faz emergir a centralidade da “autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária da identidade e o princípio organizador da biografia (2005, p.42). Assim o futuro aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação e a projeção do tempo uma forma de controlar a incerteza do futuro através das próprias forças intelectuais. Construir o futuro significa se aparelhar para enfrentar a descontinuidade, sendo um equivalente moderno das práticas mágicas das sociedades arcaicas. No futuro aberto, afirma a autora, liberdade e incerteza aparecem como as duas faces de uma mesma cabeça.

É este contexto que explica o surgimento de uma determinada ideia de projeto de vida, aliada ao mecanismo do “adiamento das recompensas”, fortemente enraizados no senso comum até os dias de hoje. Implica basicamente na determinação em adiar, para um tempo vindouro, a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível. Nesta perspectiva, o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro. É este que dá sentido ao agir no presente, constituindo-se não só o espaço privilegiado de construção do projeto de vida como também para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será. Desta forma, há uma correspondência entre a biografia e o projeto, um estruturando-se em função do outro.

Esta concepção também vai embasar uma determinada noção social de juventude, vista como o tempo privilegiado de preparação para o futuro e neste sentido, o tempo privilegiado de elaboração de um determinado projeto de vida. Na sociedade ocidental, de forma e ritmos muito variados, veio cristalizando-se a concepção de um

modelo ternário das idades da vida (PERALVA, 1997) que, simplificada, traduzimos da seguinte fórmula: na infância brinca-se, na juventude prepara-se, forma-se, e na idade adulta trabalha-se. É a expressão clara da concepção de tempo dominante neste período histórico. Esta lógica informa uma das imagens mais arraigadas da juventude, vista em sua condição de transitoriedade: um vir a ser, que tem no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Neste sentido, consagra-se a juventude como o momento privilegiado de elaboração de projetos de vida, condição *sine qua non* para a transição para a vida adulta. E a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto.

Se é assim, as instituições clássicas de socialização incorporam tais concepções e valores e agem segundo os mesmos. A escola por exemplo, constroi sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro. A capacidade de elaborar projetos de vida passa a constituir uma das dimensões da igualdade meritocrática de oportunidades, o modelo de justiça escolar que veio se tornando hegemônica. Neste modelo a escola, e nela o ensino médio, constitui-se como espaço privilegiado de realização das promessas da modernidade, um dos meios centrais de inserção social qualificada e garantia de mobilidade. Tais concepções, apesar de não serem mais hegemônicas, encontram-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções.

5.2 O TEMPO E OS PROJETOS DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE

A partir de meados do século XX a sociedade ocidental passa por um conjunto de mutações sociais profundas que vem afetando diretamente a realidade social e suas instituições. A intensificação da globalização e dos mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado, a ampliação dos riscos e das incertezas, são algumas das expressões de um novo cenário que passa a interferir diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o tempo, e especificamente com o futuro, redimensionando a dimensão dos projetos de vida.

Ao analisar esta realidade, Melucci (2004) constata que vivemos numa sociedade complexa, referindo-se assim a três processos: diferenciação, variabilidade e excedente de possibilidades. Para ele, a diferenciação significa que na sociedade os âmbitos da experiência passaram a ter lógicas próprias, com linguagens e regras específicas, fazendo com que ao longo de um dia possamos, por exemplo, agir em diferentes mundos, com diferentes comportamentos. A variabilidade é entendida como a velocidade e frequência das transformações sociais, cada vez mais intensas, o que incide sobre a aceleração dos ritmos no cotidiano. A noção de complexidade implica também numa ampliação social das possibilidades simbólicas e imaginárias, muito maiores do que nossa capacidade de ação. Nesse contexto, os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas, grupos de referência, etc... De tal forma que participam, no real ou no imaginário, de uma multiplicidade de mundos: "somos animais migrantes nos labirintos das metrópoles, viajantes do planeta, nômades do presente" (2004, p.39). Cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo com que a incerteza faça parte da ação: diante da ampliação das possibilidades, o que fazer? Que possibilidades escolher? O imperativo da incerteza impõe a necessidade da escolha. É o que ele chama de paradoxo da escolha: de um lado, a ampliação do espaço de autonomia individual que se expressa na escolha. Mas, de outro, a impossibilidade de não escolher. Não significa afirmar que "todos escolhem tudo, sempre", pois seria negar a existência dos diferentes tipos de fundamentalismos ou mesmo das desigualdades sociais. O que Melucci evidencia é a centralidade da escolha no cotidiano, no qual as tarefas mais banais tornam-se exercícios para solução de problemas, exigem a aquisição de informações, a leitura de instruções para uso, e, no fim, requerem escolhas.

A esta ampliação das incertezas em todos os níveis da vida social se soma uma ampliação do sentimento e da ideia do risco. É a crise ambiental, o terrorismo internacional, as crises econômicas, o surgimento de novas epidemias globais, as novas formas de desigualdade social, dentre outras expressões de uma realidade que colocam em xeque as dimensões da segurança, certeza ou controle tão típicas da sociedade moderna (BECK, 1998). Todos eles riscos globais humanamente produzidos que levam a uma reelaboração da ideia de futuro. Se na sociedade moderna dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma *terra prometida*, na contemporaneidade o futuro passa a ser indeterminado e indeterminável, governado

pelo risco. Ou seja, o futuro foge do controle, gerando um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência.

Neste sentido, a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. A lógica linear que articulava passado, presente e futuro como espaços temporais encadeados, em relações causais de um antes e um depois, é colocada em questão, e o futuro perde o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. Segundo Leccardi:

A idéia de governabilidade e controlabilidade estaria passando do futuro para o presente. Esta área temporal, na modernidade tardia, está adquirindo novos significados graças, sobretudo, à difusão de uma disciplina temporal diferente, fundada sobre a velocidade dos tempos tecnológicos e sobre a flexibilidade que faz delas o seu corolário (1991, p. 43).

Para a autora, o presente de hoje não é mais só a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam as questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também é a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar a atenção. É o que ela chama de *presente estendido*, um espaço temporal que bordejia o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo. Neste sentido, afirma Leccardi (2005), o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição de escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado. O futuro deixa de ser uma fronteira a ser superada, um fim que orienta o presente, e torna-se um horizonte, descontínuo e dinâmico, numa fragmentação da experiência com o tempo.

É neste contexto que podemos situar a formulação dos projetos de vida pelos jovens pesquisados.

5.3 OS JOVENS PESQUISADOS E SEUS PROJETOS DE VIDA

Nos diferentes Grupos de Diálogos (GDs) realizados, no contexto da metodologia já explicitada anteriormente, os jovens fizeram as mais diferentes

elaborações sobre seus projetos de vida. De uma maneira geral, podemos afirmar que centraram suas formulações principalmente em torno das expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, apontando para uma determinada profissão desejada. Neste sentido reforçam a centralidade da escola e do trabalho na constituição de uma determinada condição juvenil, não por acaso dimensões historicamente presentes no surgimento e consolidação do reconhecimento social da juventude, no mundo ocidental, como uma fase da vida própria e detentora de direitos específicos. Não podemos esquecer que a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, para além dos critérios de idade e/ou biológicos, como resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento e a progressiva expansão da instituição escolar (DAYRELL, 2005).

Um bom exemplo destas formulações é o depoimento de uma jovem de Santarém:

O plano que eu tenho pra minha vida é concluir o meu estudo, a terceira série do ensino médio, daí pra frente é cursar minha faculdade, que eu penso em fazer Fisioterapia ou Direito, um destes dois eu pretendo cursar e através disso fazer a minha vida profissional, criar minha família, poder dar uma boa sustentabilidade para os meus filhos, que eu pretendo ter e poder ajudar os meus pais, porque vai chegar o momento que eles não vão poder mais trabalhar. (M¹², 21 anos, GD 3)

Assim como ela, grande parte dos jovens expressou seu projeto de uma forma mais geral, sem mencionar os meios e as estratégias necessárias para alcançá-los. A tendência foi a expressão de um arco temporal curto, no seu caso a finalização do ensino médio, o que ocorreria naquele mesmo ano. A partir daí, expressa o desejo de continuidade dos estudos em um curso superior que lhe possibilitaria uma profissão, fato comum à grande maioria dos jovens pesquisados, mas que aparece mais como um sonho do que uma meta a ser perseguida. Esta dimensão do sonho fica ainda mais evidente na escolha de qual curso seguir que, para muitos, ainda é objeto de dúvidas. Mas o que chama a atenção neste depoimento é a disparidade existente entre fisioterapia e direito, duas áreas de estudo e trabalho bem diferentes entre si, o que parece apontar a falta de uma reflexão sobre seu desejo e suas potencialidades pessoais, mas também um certo desconhecimento destas profissões. Podemos afirmar que, assim como esta jovem,

¹² Nesse item do relatório, os depoimentos serão nomeados por M, caso for mulher e H, caso for homem, seguido pela idade e pelo GD no qual participou. Nos restantes os depoimentos serão indicados apenas pelo número de GD.

grande parte dos participantes dos GDs demonstrou a falta de uma reflexão mais sistemática sobre suas perspectivas de futuro anteriormente aos GDs, ao mesmo tempo expressaram muitas dúvidas sobre os cursos desejados bem como sobre a realidade do mundo do trabalho local. Tal formulação pode nos dizer de uma determinada postura diante do tempo futuro a qual, diante da indeterminação e incerteza predominantes, transmuta o projeto em sonhos, como vimos na discussão anterior. Outro desejo expresso pela jovem é a constituição de uma família, articulada á conquista de uma estabilidade, desejo este mais presente entre os jovens com idade mais avançada.

Estas características gerais dos projetos de vida formulados pelos jovens participantes da pesquisa podem ser reforçadas pela resposta que deram a uma das questões do questionário aplicado no início de cada GD. Quando perguntados: “*Como você se vê daqui a 10 anos*”, muitos deles optaram também por responder de forma genérica, por exemplo, “trabalhando e estudando” não especificando qual a área de trabalho ou estudo desejada. No entanto, os planos relacionados ao trabalho e/ou a escolarização são quase que unânimes nas respostas escritas dos jovens. Muitos especificaram qual o curso superior desejado: Publicidade, Jornalismo, Medicina, Engenharia, História, Educação Física, Pedagogia, Odontologia, dentre vários outros.

Nesse sentido, muitos das descrições do “como você se vê daqui a 10 anos” estão relacionadas à conclusão do curso superior e de um trabalho na área de estudo. No entanto, alguns dos jovens entrevistados já demonstraram, no questionário, questões relacionadas às dúvidas sobre qual curso escolher. Por outro lado, alguns respondentes, em menor número, vislumbraram um percurso de continuidade nos estudos ao apontarem a expectativa de cursar especialização/mestrado/doutorado daqui a 10 anos. A estabilidade financeira foi outra resposta muito comum. Estabilidade, inclusive é uma palavra bastante corriqueira nas respostas. “Com conforto”, “bem sucedido (a)”, “boas condições financeiras”, “estabilidade total”, “com casa própria” foram outras formas de evidenciar o desejo por condições que possibilitem a independência/estabilidade financeira.

Boa parte das respostas também remeteu a uma justificativa para o desejo de tal estabilidade. Ajudar a família (os pais, mas, principalmente às mães) foi algo recorrente nas respostas. Além disso, o desejo da formação de uma família (marido/esposa/filhos) foi algo presente junto a perspectiva de boas condições de sustento da mesma, principalmente entre as mulheres e, dentre estas, aquelas mais velhas. De forma bastante secundária, algumas respostas apontaram a vontade de contribuir com o

desenvolvimento social do país, comunidade, pessoas mais pobres, por exemplo: “ajudar a sociedade”, “contribuir com meu ambiente”.

Desta forma, apesar da diversidade existente entre os jovens participantes, principalmente relacionados à questão da idade, do gênero, da raça, do espaço geográfico, os projetos de vida expressos por eles revelam um conjunto de aspectos aparentemente comuns que demandam um esforço de análise. Neste sentido, debruçando sobre os dados, é possível perceber nuances que valem a pena serem ressaltadas. O principal deles refere-se à continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior, uma formulação majoritária dentre eles. Este fato em si já denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a colocar esta perspectiva no seu horizonte de interesse, o que não ocorria na geração dos seus pais que, como vimos, apresentam uma escolaridade mais baixa do que a dos filhos.

É importante ressaltar, porém, que a centralidade da escola nos projetos de vida formulados pelos jovens tem de ser creditada, em parte, ao fato de que os jovens pesquisados se encontrarem no 3º ano do ensino médio, ou seja, já são aqueles que não evadiram (ou foram evadidos) ao longo da trajetória escolar. Neste sentido, temos clareza que não estamos nos referindo aos projetos de vida de jovens do Pará indistintamente, mas sim daqueles que, de alguma forma, persistiram na escola. Ao mesmo tempo, temos de levar em consideração nas análises o peso do conjunto de representações sociais em torno do sucesso profissional, quase sempre associado ao sucesso escolar, o que pode naturalizar o desejo pela continuidade dos estudos, aparecendo como uma resposta “natural” ou óbvia.

Levando em conta tais considerações, podemos constatar a existência de um continuum diferenciado de posturas diante do futuro, que se expressa nas mais diferentes formas de elaboração dos projetos de vida. Tais posturas podem ser entendidas como a busca de estratégias que os sujeitos constroem para lidar com o contexto em que vieram sendo formados e no qual se encontram, ou seja, o seu campo de possibilidades. Mas também com os recursos materiais e subjetivos a que tem acesso, à qualidade da sua trajetória escolar, incluindo aí o acesso ou não às informações sobre o universo do ensino superior e sobre o mundo do trabalho, dentre outras variáveis que interferem diretamente na capacidade de lidar com o futuro em um contexto social dominado pelas incertezas, como vimos anteriormente.

Neste sentido, os jovens participantes da pesquisa parecem evidenciar uma determinada postura diante do futuro, expresso através dos projetos de vida. A conexão íntima entre projeto, trajetória biográfica e identidade, que como vimos, era dominante na modernidade parece se diluir, com o futuro deixando de ser a referência para o presente. Este se torna a referência na elaboração de projetos de vida, com arcos temporais mais curtos, na forma de um presente estendido. Talvez a melhor forma de caracterizar o projeto de vida destes jovens seja através da metáfora do bricoleur. Para Levi Strauss (1989), o bricoleur é aquele que executa um trabalho com as próprias mãos empregando os materiais disponíveis, adaptando-os para construir passo a passo o equipamento necessário. Sem ter um projeto muito claro no início, ele vai sendo construído ao sabor do momento, lançando mão de peças disponíveis no momento e que não tem nenhum emprego pré-determinado. Os resultados do trabalho construído são, portanto, contingentes, podendo inclusive ser diferente da intenção inicial. Significa dizer que os projetos de vida tendem a ser elaborados na medida da experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, sem metas rígidas, em um processo de exploração marcado pela provisoriidade. O depoimento de um jovem de Santarém sintetiza bem esta forma de elaboração de projetos por parte destes jovens:

“Desde o início, quando a gente começa a se desenvolvendo como homem, como moça, a dúvida vem batendo e vem mudando conforme a gente vai vivendo. A gente quando é o primeiro filho homem, o sonho da gente, que a gente fica ouvindo o pai da gente falar é: ou vai ser jogador de futebol ou do exército, militar, vai se formar. Então, era esse o meu sonho primeiro o exército. Foi mudando, porque quando entrei em 18 anos, com 19 anos eu mudei de cidade. Então, a gente se apresentando em outra cidade, a prioridade maior é pra aquelas pessoas daquela cidade. Eu fui morar no Amapá. Então, lá encerrou o meu primeiro sonho. Ai eu comecei a freqüentar a igreja e o meu sonho daí em diante era ser pastor. Mas ai apareceu uma mulher na minha vida e me tirou do caminho. Mais um sonho que se foi. (...) Depois que voltei a estudar aqui, o professor de geografia me fez gostar de geografia(...) Isso me chamou atenção e me levou a ter essa ascendência de me formar pra geografia, de terminar esse 3º ano, de prestar o vestibular ou fazer alguma coisa mais desenvolvida...esse é o meu outro sonho. A gente conforme vai andando, vai aprendendo e tirando aquela dúvida. A gente planeja uma coisa, mas não tem condição de ser aquilo” (H, 23 anos, GD 5)

Os depoimentos destes jovens parecem nos dizer o que já evidenciamos em reflexões anteriores (DAYRELL, 2007; 2008): a constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, expostos que estão a universos sociais

diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem.

Diante de estruturas sociais cada vez mais fluidas, marcadas pela fragmentação do tempo e sob o domínio das incertezas, reforçadas pelo contexto social no qual se encontram inseridos, estes jovens parecem sentir a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, movimentos autênticos de vai e vem. É o que Pais (2003) vai caracterizar como o princípio da reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida desses jovens, inclusive na escolha dos possíveis cursos que se propõem a freqüentar.

Parece-nos que esta reversibilidade contém e expressa os modos como estes jovens lidam com o tempo e seus projetos. Como na metáfora do bricoleur, o que domina é o princípio da experimentação, através do qual testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites, lançando mão das possibilidades que lhes surgem. Acreditamos que o momento da pesquisa possa ser visto como uma experiência que estes jovens vivenciaram e durante a qual refletiram, muitos deles talvez pela primeira vez, sobre seus projetos de vida. Neste sentido, o GD pode ter significado para muitos o momento de inserir “uma peça” a mais na construção do seu projeto, sem que possamos afirmar, a priori, qual caminho seguiu posteriormente. Não podemos esquecer-nos da dinamicidade que imprimem nos seus projetos e, tal como o bricoleur, o ponto de chegada desta trajetória é incerto, sendo resultado da capacidade individual de construir e reconstruir novos rumos, novos sentidos diante das novas experiências vivenciadas.

Com este olhar, podemos categorizar os projetos de vida expressos pelos jovens pesquisados em um continuum, no qual em um dos extremos situam-se aqueles que de alguma forma expressam um mínimo de clareza do que querem para si. Estes expressam o desejo de uma inserção no ensino superior, mas as estratégias para alcançá-lo mostraram-se diferenciadas. Para boa parte deles, o desejo de continuidade dos estudos é formulado através de uma inserção imediata no ensino superior, mas há aqueles que propõem uma inserção postergada, sempre vinculada à necessidade do trabalho. Mas há também aqueles, uma minoria, que afirmam não querer continuar os estudos, pretendendo disputar uma vaga no mercado de trabalho em uma posição melhor da que possuíam naquele momento. Ainda neste continuum encontramos aqueles que

expressaram dúvidas, seja na escolha do curso a ser seguido, seja naquilo que realmente queriam. Estes vão merecer uma análise própria pois expressam uma determinada postura diante do tempo futuro que merece um aprofundamento.

Serão estes os eixos de análise através dos quais problematizaremos os projetos formulados pelos jovens participantes da pesquisa. Antes, porém, nos deteremos em outro aspecto comum a todos, que foi a referência à família nos projetos formulados.

5.4 OS PROJETOS DE VIDA E A FAMÍLIA

Um aspecto ressaltado nos depoimentos analisados e comum a praticamente todos os jovens pesquisados foi o desejo de retribuir de alguma forma à família. Os depoimentos destes dois rapazes, de Santarém e Belém respectivamente, são paradigmáticos:

“Quero ser alguém para ajudar os meus pais, fazer faculdade e arrumar um trabalho bem remunerado...” (H, 19 anos, GD4)

“Eu me espelho na minha mãe. Ela é uma pessoa muito forte e decidida. E se acaso um dia eu completar meus estudos, eu pretendo ter um patrimônio meu e vou ajudar, é lógico, a minha família. E quem sabe, depois deixar algum patrimônio pros herdeiros...” (H, 18 anos, GD 8)

Em grande parte dos projetos formulados pelos jovens pesquisados, a família está presente como uma forma de retribuição ao apoio recebido até então. Em ambos os depoimentos os jovens articulam a possibilidade da continuidade dos estudos como um meio de alcançar uma estabilidade financeira, um “trabalho remunerado” ou um “patrimônio”, e assim retribuir aos pais, especialmente a mãe. Fica claro que a família, para muitos jovens, se constitui como estímulo e sentido na busca de “ser alguém”, uma formulação polissêmica que aqui pode ser entendida como a busca pela melhoria da qualidade de vida e o mínimo de estabilidade financeira e, em consequência, do reconhecimento social. Neste sentido a família constitui-se como espaço de estímulo à formulação de projetos de vida pelos jovens, mas também aparece como parte do conteúdo dos mesmos, na forma de projetos familiares.

Ao falarem da família, é recorrente a referência à mãe, como este jovem que a vê como seu “espelho”, o que reforça constatação de outras pesquisas em torno da

juventude¹³ que apontam a importância da mãe no estabelecimento e reforço de suas redes de relações, na transmissão de valores morais do grupo constituindo-se uma referência importante nos processos de socialização. Parece-nos que, para estes jovens, a família se realiza como uma instância cultural, possibilitando a construção de uma visão de mundo própria, pela acumulação de experiências pessoais e pela transmissão oral direta por meio dos contatos interpessoais.

Outra tendência comum a vários destes jovens foi relacionar a trajetória escolar ao apoio da família: *“meus pais me incentivam bastante nos estudos apesar deles não terem tido esta oportunidade e por isso não querem o mesmo para mim”*(H, 20 anos, GD3). Apoio este relacionado à expectativa dos pais em que os filhos alcancem melhores condições de vida do que eles próprios, o que é reforçado pelo fato de já alcançarem um nível de escolaridade maior, como vimos anteriormente. Para outros, parece existir uma estratégia familiar para garantir o sucesso escolar de pelo menos um membro da família, como nos fala esta jovem de Santarém:

“No meu caso eu moro com meus avós, meus pais estão no interior. Na minha família a única que tá estudando sou eu.... Meus irmãos, tem um que terminou na 6ª, um parou de estudar com 14 anos. Então eu tenho muito incentivo da minha família, por ser a única que tá estudando, eu quero ter um emprego bom. Meu avó sempre me incentivou a estudar... por exemplo quando tem uma palestra, alguma coisa fora do horário, eles nunca dizem não e falam para eu ir...”(M., 19 anos, GD 6)

Esta jovem, para garantir a continuidade dos estudos, conta com o apoio dos avós, como uma estratégia de garantir, pelo menos, que um membro da família tenha melhor escolaridade. Tal prática reforça a constatação de outras pesquisas entre famílias das camadas populares que evidenciam que estas passam a contar com os parentes como forma de garantir a existência da família como um espaço de proteção e acolhimento, constituindo-se em redes de solidariedade no âmbito do grupo doméstico, que se manifestam em estratégias coletivas de sobrevivência¹⁴.

Tais constatações nos levam a considerar a família como uma instância significativa para a compreensão dos projetos de vida dos jovens, nos quais ocupa um lugar central tanto como motivação para sua formulação quanto no conteúdo expresso. Através dos projetos, os jovens entrevistados revelam um sentido de obrigação em relação à família, mas existe também a dimensão moral de uma retribuição ao que eles

¹³ Zaluar, 1985; Sarti, 1994; Dayrell, 2005, dentre outros.

¹⁴ Sarti, 1994; Caldeira (1984), Zaluar (1985) e Telles (1992)

receberam até então. Neste sentido, a família, e nela principalmente a mãe, aparece como uma instância moral estruturada a partir do eixo do "dar, receber, retribuir", a moral da reciprocidade já apontada por Mauss, diante da qual os jovens sentem-se na obrigação de um dia retribuir pelo que fizeram a eles até então.

Podemos constatar que, ao contrário de uma imagem socialmente construída na qual juventude contemporânea não valoriza a família, representação esta muito comum entre os professores, os jovens pesquisados revelam que esta cumpre um papel importante na sua formação. As relações que estabelecem, a qualidade das trocas e os conflitos, os arranjos existentes para garantir a sobrevivência, os valores predominantes, o estímulo à escolarização e a busca de uma melhor qualidade de vida são dimensões que marcam a vida de cada um, constituindo um filtro por meio do qual traduzem o mundo social e onde inicialmente descobrem o lugar que nele ocupam. Esta constatação pode colocar em questão uma imagem muito difundida sobre as famílias das camadas populares, vistas no ângulo da estruturação *x* desestruturação, no qual o critério de definição é o modelo de família nuclear, constituída por pai, mãe e irmãos. Os depoimentos dos jovens, no mínimo, problematizam essa imagem. Grande parte das famílias desses jovens não contam com a presença do pai, organizando-se em termos matrifocais, e nem por isso se mostram "desestruturadas", garantindo, com esforço, a reprodução física e moral do núcleo doméstico. Mais do que a presença ou não do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar. E neste contexto a mãe parece desempenhar um papel fundamental,. É ela a referência de carinho, de autoridade e dos valores, para a qual é dirigida a obrigação moral da retribuição. Não é de estranhar que a grande maioria contemple a mãe nos seus projetos, desejando dar-lhe uma vida mais confortável.

5.5 A BUSCA PELA UNIVERSIDADE E SUAS ESTRATÉGIAS

A inserção imediata no ensino superior

Neste eixo agrupamos os depoimentos dos jovens que, ao falarem do seu projeto de vida, apontaram o desejo de uma inserção imediata no ensino superior, logo após a conclusão do ensino médio. Boa parte dos jovens incluídos neste eixo apresenta como perfil o fato de serem mais novos, sem maiores defasagens série/idade; freqüentam o curso diurno e não se encontravam inseridos no mercado de trabalho, como é o caso desta jovem de Belém:

“(...) Eu quero fazer medicina. (...) Meu pai trabalha numa empresa. Então o patrão dele insiste que eu trabalhe no laboratório. (...) Só que eu não quero. (...) Eu não quero mudar de horário, eu não vou estudar à noite. Eu quero o meu estudo. Primeiro eu vou concluir meu estudo e no ano que vem eu penso se vou trabalhar.” (M,17 anos, GD 10)

Mas neste eixo, mesmo em menor número, há também aqueles que se inseriram no mercado de trabalho desde muito cedo como este jovem de Moju:

“Estou no terceiro ano do ensino médio. Minha vida não foi fácil, tive que começar a trabalhar cedo, desde os dez anos que eu trabalho. Já reprovei dois anos, mas foi por causa de trabalho mesmo. Pretendo daqui pra frente fazer Educação Física e continuar meu trabalho como eu estou trabalhando, ajudar minha família, construir uma casa pro meu pai e construir minha família.” (H, 19 anos, GD 2)

Neste eixo, se há em comum o desejo da inserção imediata no ensino superior, as formulações são as mais variadas. Alguns deles já tomaram iniciativas para viabilizar o seu desejo, como é o caso desta jovem de Belém:

“Meu plano é fazer medicina. E graças a Deus eu tenho o apoio dos meus pais, que está incentivando. Eu estou fazendo cursinho e eu tenho certeza que eu vou conseguir. Tem que botar na nossa mente que a gente vai conseguir. Sem pensar em desistir.” (M,18 anos, GD 8)

Esta jovem tem como projeto cursar medicina, um dos cursos mais concorridos no país, mas ao contrário de muitos, já vem investindo na sua viabilização ao fazer o cursinho, um pré-requisito básico principalmente para aqueles oriundos de uma escola pública. É importante pontuar que poucos jovens fizeram referências aos mecanismos existentes no estado do Pará para o acesso à universidade pública, como Programa de Ingresso Seriado (Prise), que é o vestibular seriado da Universidade do Estado do Pará ou o Processo Seletivo Seriado (PSS), que é o vestibular seriado da Universidade Federal do Pará, o que pode ser atribuído à desinformação ou mesmo à pouca efetividade de tais mecanismos. Um outro diferencial é a consciência das dificuldades que vai enfrentar diante das quais acredita superar pelo esforço pessoal, uma representação muito comum que embasa a meritocracia, e pelo apoio da família.

Já outros explicitam o seu projeto de forma detalhada, em uma articulação muito significativa com as culturas juvenis, como é o caso deste jovem de Santarém:

- Eu pretendo me formar em Administração que é assim uma coisa que eu sempre gostei. Com a escolha que eu tive de fazer Administração vou poder conciliar outra coisa que eu gosto, eu gosto muito de música. Eu fiquei pensando que em Santarém não tem uma gravadora boa e as bandas que surgem em Santarém têm que ir para outra cidade gravar um CD. Então pretendo fazer Administração e montar uma gravadora e aí eu vou conciliar o que eu gosto e a minha profissão. A escolha de montar uma gravadora tem a ver com a banda que eu e um colega montamos, quero mostrar que começou em Santarém e se um dia for ao Programa do Faustão vou levar o nome de Santarém para outras cidades. (H, 19 anos, GD 5)

Este depoimento expressa uma realidade comum a parcelas de jovens que aderem a uma das expressões da cultura juvenil, no caso a mais popular delas que é a música, e sonham sobreviver dela. Como evidenciam várias pesquisas¹⁵ sobre as culturas juvenis, estes jovens vivenciam um dilema entre o prazer e o crescimento pessoal que tal experiência possibilita e as necessidades da sobrevivência, cada vez mais difícil em um mercado cultural restrito que não conta com o apoio de políticas públicas na área. Diante desta realidade, ele busca articular a continuidade da sua adesão à música, objeto do seu prazer, com a possibilidade da sobrevivência através de um curso superior na área da administração. Mesmo sem evidenciar as estratégias que precisa utilizar para viabilizar o seu projeto, se é que as tem, este jovem demonstra, no detalhamento explicitado, que seu projeto tem sido objeto de reflexão, não sendo uma formulação daquele momento, constituindo-se em um sonho acalentado.

Ainda nesta direção das culturas juvenis, outros expressam, mais do que um projeto de vida, o desejo de perpetuar o que consideram ser a sua juventude, como este jovem de Santarém:

Eu quero me formar, mas eu nem pretendo me formar aqui, eu pretendo fazer o ENEM, pegar uma vaga para uma universidade fora. Eu gosto de zoada, eu gosto de carro buzinando, cheiro de gasolina, eu gosto de fumaça, eu gosto dessas coisas. Eu não gosto muito de cidade pacata, por isso que eu pretendo fazer Direito, estudar fora e trabalhar fora. Eu gosto de outros lugares, outras culturas e é isso que eu pretendo fazer. (H., 18 anos, GD 3)

Para ele, o que importa é a “zoada”, típica de parcelas juvenis em qualquer lugar deste Brasil. Fica evidente, na sua formulação, que o seu desejo é sair de Santarém, viver a sua juventude, viajar, etc. O curso de Direito, que poderia ser um outro qualquer, aparece como um apêndice, quase uma justificativa para o seu desejo real de mudança.

Já outros apenas formulam apenas o desejo, como este jovem de Santarém:

¹⁵ Kemp, 1993; Herschmann, 2000; Dayrell, 2003, dentre outros.

“Eu quero me formar em medicina, gosto muito desta coisa de índios e queria muito ajudar os ribeirinhos. Meu sonho é ir a uma aldeia indígena para ver a realidade deles (H, 17 anos, GD 6)

Assim como ele, uma boa parte dos jovens formula seu projeto de forma genérica, apontando o desejo de continuidade dos estudos através de um curso, mas não demonstra conhecer as possíveis dificuldades que tal escolha acarretaria. No seu caso, além da dificuldade de acesso a um curso de medicina, existe a dificuldade adicional de ter de deslocar de Santarém onde não existe tal oferta. Mas chama a atenção o desejo solidário de um trabalho social, presente na formulação de alguns dos jovens, o que aponta uma sensibilidade social que pode ser visto como um valor.

5.6 AS MOTIVAÇÕES DOS PROJETOS

Como vimos anteriormente, estamos entendendo como projeto de vida a ação do jovem de selecionar um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Um elemento fundamental nesse processo é a motivação. É esta que desencadeia um processo que transforma as necessidades em projetos, numa trama constituída de aspirações e de eventos significativos que estimulam a atenção, o interesse e o desejo do indivíduo (LECCARDI, 1996). No caso dos jovens pesquisados, as motivações que surgiram são as mais variadas.

A motivação mais comum presente nos projetos relacionados à continuidade dos estudos refere-se ao desejo de garantir um bom emprego, com um mínimo de estabilidade, como nos fala esta jovem de Belém:

“Para conseguir um emprego hoje em dia tem que ter uma boa qualificação profissional, tem que estudar, senão as portas estarão fechadas para você. Com certeza! (...) Hoje, para ser gari tem que ter ensino médio. Então, correr atrás para ter emprego porque você está fora. (...) Eu quero fazer História e ser historiadora. Vou fazer cursinho e fazer vestibular na UFPA(...)” (M, 21 anos, GD 10)

Ela expressa uma representação muito entranhada no senso comum a qual estabelece uma relação direta entre nível de escolaridade, certificação e inserção no mercado de trabalho. Ou seja, uma crença nas “promessas redentoras” da escola como o meio de mobilidade social. Não leva em conta as múltiplas variáveis sociais que

interferem neste processo, desde a sua origem social e o capital cultural correspondente até a qualidade da escola a que tem acesso, dentre outros vários fatores que interferem diretamente na reprodução das desigualdades sociais em nosso país. Assim como ela, grande parte dos jovens alunos do ensino médio reduz o sentido da escola à certificação, o que é muitas vezes reforçado pela própria cultura escolar.

Nesta mesma direção, outra motivação muito comum expressa pelos jovens refere-se ao desejo de garantir uma condição de vida melhor daquela dos seus pais, como nos revela esta jovem de Belém:

(...) Não, eu não quero viver o que meu pai e minha mãe viveram. Não quero passar pelas mesmas dificuldades que eles passaram. Quero ser uma pessoa melhor para dar uma vida boa para meus filhos. (...) O mundo hoje está muito difícil. A gente pensa que é fácil, mas não é. Tá muito difícil. A gente tem que ter esse pensamento, de ser alguém.” (M, 19 anos, GD 12)

A partir das dificuldades de sobrevivência vivenciadas na sua família, ela projeta para si mesma a possibilidade de uma condição de vida melhor, e o único caminho que vislumbra é através da continuidade dos estudos. Como a jovem citada anteriormente, vê na certificação escolar a possibilidade de “ser alguém”, uma visibilidade que seria garantida pelo diploma de um curso superior e uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Parece ficar evidente que a motivação dos jovens está direcionada principalmente para a inserção no mercado de trabalho e, de forma recorrente, no desejo de superação da condição familiar, apoiado na crença do ensino superior como possibilidade de acesso a ocupações mais qualificadas, de melhor remuneração e prestígio social. (ZAGO, 2007)

Mas as motivações não se reduzem à ordem econômica, elas podem representar também uma “mudança subjetiva” de reconhecimento social e especificamente familiar. É o que apontam estes jovens:

“Um dos meus objetivos é dar orgulho para os meus pais, ter uma... alcançar uma universidade” (H, 19 anos, GD 2)

“(...) Eu to feliz, to estudando (...) Eu espero que eu estude pra ajudar em casa. Ter nossa casa e construir alguma coisa pra nós. Eu nunca quero decepcionar meu pai nem minha mãe, pra sempre poder ter uma imagem boa de mim e falar pras pessoas o que eu sou, porque eu mostro o que eu sou”.(M, 20 anos, GD 8)

A referência à família parece ser a motivação mais recorrente. Como analisamos anteriormente, para estes jovens a família se coloca como uma instância muito forte, daí a importância que atribuem ao reconhecimento, a dar “orgulho” aos pais. Esta geração é uma das primeiras a alcançar níveis de escolaridade maiores do que o restante da família, criando certa responsabilidade em realizar as expectativas dos pais em chegar até a universidade, “não decepcioná-los”, vista muitas vezes como passaporte para um futuro melhor. Tal constatação corrobora as análises de Zago (2007, p. 139) que evidencia o peso da presença da família nas trajetórias de sucesso escolar dos filhos das camadas populares, apontando um conjunto de procedimentos, sobretudo de ordem moral e simbólica, como a valorização dos estudos, o lugar atribuído à escola e ao título por ela concedido e o apoio encorajador transmitido sobre o empenho e resultados escolares dos filhos.

Esta motivação também é presente quando na família existe algum dos membros que já ingressaram no ensino superior:

“(...) Eu acho que assim, eu também quero dar esse orgulho mesmo, porque eu vejo o meu irmão que está fazendo enfermagem como um exemplo pra mim, para o meu plano de vida. Então é isso. Alcançar o meu objetivo de estudar” (M, 21 anos, GD 9)

“(...)Olha que assim, eu vim de uma cidade pequena pra cá... meu pai tem o ensino fundamental e minha mãe terminou agora o ensino médio e vai tentar a faculdade e eu tenho dois tios, um formado em economia e outro formado em letra. Eu quero fazer educação física, eu quero ser professor, que eu gosto muito de esporte. Ajudar minha mãe, que até hoje ela me ajuda...” (H, 19 anos, GD5)

A existência de um dos membros da família que já ingressou no ensino superior funciona muitas vezes como um forte fator de motivação. Zago (2007), ao fazer um balanço das pesquisas sobre o acesso de estudantes oriundos da escola pública no ensino superior, evidencia que a presença de um irmão ou parente que já entrou na universidade pode funcionar como um modelo para os demais, como é o caso dos jovens citados acima. A presença deste membro da família se destaca pelo percurso já construído, o que abre possibilidades para os outros, tanto na socialização de informações (especialmente sobre os cursos pré vestibulares, funcionamento da universidade, indicação sobre a possibilidade de trabalho, etc) quanto em questões materiais ou ainda simbólicas, ao representar um modelo de identificação para o jovem estudante.

Uma outra motivação presente, principalmente entre as mulheres, remete a uma dimensão dos valores, no caso o desejo da independência e autonomia, como afirmam estas jovens:

“Eu tenho vontade de fazer faculdade de psicologia e quero poder ter a minha própria casa e carro, na pretendo depender de ninguém...” (M, 20 anos, GD7)

“Isso chama muito a atenção para nós mulheres que muitas vezes são, vai trabalhar, mas pensa: “Quando eu casar meu marido vai me manter.” Não! A gente tem que pensar que a gente tem que ser dependente de nós mesmas. Não depender de nossos pais, nossas mães, mas sim buscar nosso próprio objetivo, nossa própria formação.” (M, 19 anos, GD 10)

Expressam uma nova configuração social, diferente das gerações anteriores, na qual a mulher busca se afirmar através da construção de trajetórias escolares que possibilitem uma independência financeira e uma maior autonomia.

A inserção postergada no ensino superior

Neste eixo agrupamos os depoimentos dos jovens que, ao falarem do seu projeto de vida, expressaram o desejo de uma continuidade dos estudos no ensino superior, mas com a estratégia de fazê-lo depois de conseguirem certa estabilidade através de um curso técnico, ou um emprego mais estável, ou mesmo através da realização de um concurso público. O perfil destes jovens se diferencia do grupo anterior, caracterizando-se na sua maioria por jovens com idade mais avançada, na sua maioria freqüentando o turno noturno, com experiências as mais variadas no mercado de trabalho, principalmente em trabalhos temporários ou no setor de serviços, e alguns deles já casados e com filhos.

Alguns depoimentos refletem esta realidade:

“Quero ser alguém para ajudar meus pais, fazer faculdade, mas para isso é preciso ter dinheiro. Quero arrumar primeiro um trabalho bem remunerado.” (H, 24 anos, GD 1)

“Eu trabalho bastante. Trabalho no comércio, chego no colégio cansado, a gente mal faz um exercício que o professor passa no quadro, mas a gente quer o que todo mundo quer que é fazer uma faculdade, mas o problema é fazer. Eu quero trabalhar, ganhar dinheiro para depois estudar. Talvez eu vá para Manaus, porque lá é mais fácil de fazer uma faculdade”. (H, 23 anos, GD 5).

“Penso primeiro em me estabilizar financeiramente e só depois estudar, fazer faculdade, mas se for pública vou ter que estudar muito porque é concorrido. Quero fazer jornalismo. Tive uma família precoce, mas meu marido me incentiva bastante.” (M, 25 anos, GD 2)

Os depoimentos destes jovens evidenciam uma realidade comum a grandes parcelas dos jovens que se encontram no ensino médio e que sonham com o ensino superior, vendo nele uma forma de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Mas se defrontam com as dificuldades inerentes ao meio social de origem. É a pobreza que os leva a uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obriga a conciliar o trabalho e o estudo, fato que interfere na qualidade e envolvimento com os estudos, sendo um, dentre outros vários motivos a gerar uma trajetória escolar irregular. Além destes fatores, para alguns deles se alia o fato de uma gravidez precoce, que também interfere diretamente na trajetória escolar.

Esta realidade faz com estes jovens tenham uma postura mais pragmática diante de seus projetos, sabendo da necessidade imperiosa da sobrevivência, postergando o sonho de uma inserção no ensino superior. Como diz um deles: “... *a gente quer o que todo mundo quer que é fazer uma faculdade, mas o problema é fazer ...*” Revela assim o sonho, mas também a consciência das barreiras a serem enfrentadas na concretização do mesmo. Tanto é que a grande maioria destes jovens fala em ingressar em faculdades particulares, já que admitem as dificuldades de acesso à universidade pública. Como diz um deles:

“Tenho sonho de fazer Engenharia Mecânica, mas tenho noção que com o ensino que tive, não tenho muitas chances, por isso quero terminar os estudos e trabalhar para ajudar a minha mãe e a criar meu filho. Mas, não desisto da engenharia.” (H, 24 anos, GD 12)

Nesta mesma lógica, outros explicitam o desejo de fazer um curso técnico para só depois buscarem o ensino superior:

“Eu pretendo terminar o ensino médio, arrumar um emprego pra mim poder pagar um curso de Técnico de Enfermagem e depois que eu estiver trabalhando poder ter condições de pagar uma faculdade de Medicina. Meu projeto de vida é esse!” (M, 28 anos, mãe, GD 9)

“Eu trabalho. Meus pais são pastores no Marajó. Quero fazer curso profissionalizante, ter um bom emprego para depois fazer faculdade.” (H, 19 anos, GD 11)

A estratégia destes jovens já inclui a mediação de um curso técnico, como forma de garantir uma certificação mais rápida, além do ensino médio, o que possibilitaria uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Chamou a atenção o número razoável daqueles que explicitaram o desejo pelo curso técnico de enfermagem, tanto

em Santarém quanto em Belém, resultado talvez de uma profissão que ofereça muitas vagas de trabalho. É sintomático o número daqueles que sonham em fazer medicina, talvez pelo seu prestígio social, mas sem uma consciência maior das dificuldades que este curso apresenta tanto na seleção quanto na sua realização. .

Já outros jovens expressam o desejo de prestar um concurso público, na expectativa da estabilidade que este proporcionaria para, a partir daí, buscarem o ensino superior, como nos fala estes jovens de Santarém:

“Eu desde criança sempre tive essa vontade de fazer o concurso da PM e passar. Hoje em dia não ganha tão bem assim. Um soldado depois que se forma, são 11 meses de curso, depois que se forma ganha 1.300 e pouco, nessa faixa. Ai já dá pra pagar faculdade, outros cursos. É um trabalho que tem horário certo. Sobre faculdade, universidade, eu tenho vontade de cursar faculdade de rede de computadores, já que eu trabalho com isso. Eu sou técnico de informática. (H, 20 anos, GD 5)

“O concurso pra jovens é almejado por todos. Porque concurso, você sabe, passou em concurso você está estabilizado, você vai até se aposentar...E com certeza a gente tando concursado, estabilizado, ai futuramente pensar uma faculdade. Com certeza, fazer o ENEM. Esse ano eu perdi a inscrição. Tive que viajar e quando voltei perdi a inscrição.(H, 23 anos, GD 6)

Para estes jovens, que desde cedo lidaram com a precariedade do mercado de trabalho, a perspectiva de um emprego público estável é muito desejada, constituindo-se em uma estratégia inicial para depois buscarem o ensino superior. Mas é importante salientar que nos depoimentos dos jovens neste eixo, há uma tendência em nomear os possíveis cursos universitários a serem seguidos de forma genérica, ou até mesmo sem nomeá-los especificamente, o que pode denotar um desejo difuso de quem não refletiu muito sobre esta possibilidade.

Finalmente, por parte de uns poucos jovens, surgiu o desejo de trabalhar por conta própria, sem depender de um emprego formal, como nos depoimentos abaixo:

“Eu não tenho vontade de trabalhar com carteira assinada, porque na verdade eu tenho vontade de trabalhar para mim mesmo, porém fazer uma faculdade.” (H, 18 anos, GD 9)

“Trabalho com serigrafia. Pretendo fazer arquitetura ou design de interiores, mas quero primeiro trabalhar. Quero ter negocio próprio, pois gosto muito de pintar.” (M, 18 anos, GD 11)

Outro diferencial deste grupo é a referência explícita às desigualdades de acesso à universidade, com críticas a uma realidade na qual “uns tem mais oportunidades”, ou mesmo às universidades públicas nas quais “só entram quem tem dinheiro”. Em alguns

GDs prevaleceu a discussão entre os jovens sobre a desigualdade existente na competição pelo vestibular, contrapondo a escola pública, considerada de pior qualidade e a escola particular, considerada de boa qualidade, na qual os professores, muitas vezes os mesmos, dedicam-se mais. Em alguns deles foi explicitada a diferença existente entre o turno noturno e o diurno, sendo que os alunos do turno da noite em algumas escolas sentem-se prejudicados pela pouca carga horária das aulas ou pela falta constante de professores, denunciando a baixa qualidade do ensino nos cursos noturnos

Nestes debates, alguns jovens salientaram que, na escolha dos possíveis cursos a serem seguidos, tendem a optar por aqueles que apresentam menos concorrência, como esta jovem de Santarém

“O meu sonho era fazer odontologia. Mas foi durante o tempo do ensino médio estudando física que eu aprendi a gostar de física. Eu não sei se eu vou fazer...provavelmente eu vou fazer física pelo fato de ser mais fácil e menos concorrido que odontologia”.(M, 19 anos, GD3)

Já outros, mesmo reconhecendo as dificuldades em concorrer a uma universidade pública, acreditam poder superar os obstáculos com a “força de vontade”:

“Eu quero ser odontóloga. (...) Muitos jovens que têm menos condições financeiras, eles não conseguem, apesar de serem muito inteligentes. Aí fica uma dúvida na minha cabeça. Eu fico meio preocupada com isso, sabe... mas eu sei que se eu me concentrar, ter força de vontade, eu vou conseguir o meu objetivo.” (M, 20 anos, GD 10)

OU

“Eu sei que é difícil. Não é fácil entrar na UFPA. Mas eu digo para todos. Não desistam! Não desistam que aqui somos todos capazes de ingressar tanto numa universidade federal, quanto numa universidade estadual.” (M, GD 8)

Foi muito presente nos depoimentos a referência à postura individual tal como “força de vontade”, “dedicação”, “não desistir diante das dificuldades”, o que aponta para um sentido de abnegação individual, baseado nestes valores.

O certo é que a grande maioria destes jovens vive um dilema: querem estudar, mas precisam de trabalhar para garantir os próprios estudos. Podemos constatar o esforço destes jovens em elaborar estratégias para lidar tanto com as incertezas, mas também com os limites estruturais nos quais se inserem, o que nos mostra as formas como a desigualdade social se manifesta na vida dos mesmos.

5.7 A DESISTÊNCIA DA ESCOLA

Nos diferentes GDs realizados, alguns poucos jovens expressaram projetos nos quais predominou o desejo de não continuarem estudando, vindo na conclusão do ensino médio a etapa terminal do seu ciclo de estudos. Alguns deles alegaram não gostar de estudar, como nos fala este jovem de Belém:

“Pretendo só terminar o ensino médio e continuar trabalhando. Não pretendo fazer faculdade ou algum outro curso porque não gosto de estudar. Quero continuar vivendo minha vida”. (H, 22 anos, GD 12)

Podemos dizer que a experiência escolar deste e também de grande parte dos jovens que abandonaram e abandonam o ensino médio é vista de forma negativa. Parece que a escola não conseguiu despertar neles o desejo, o prazer do conhecimento. A princípio, são estes jovens os candidatos a se reproduzirem como trabalhadores desqualificados. Esta constatação é reforçada por aqueles que chegaram a explicitar o que querem fazer depois, como esta jovem de Belém:

“Odeio estudar! Eu quero terminar o curso e se ser operadora de caixa, ser recepcionista, uma coisa bem simples. E quando chegar em casa com minha família poder dormir sossegada.” (M, 21 anos, GD 9)

Para estes jovens o horizonte temporal ainda é mais curto: querem o que já vivenciam no presente, se resignam e optam por “dormir sossegado”, sem vislumbrarem outras possibilidades para si mesmos, sem se proporem desafios além daqueles que surgem no cotidiano. Ou, quando o fazem, apontam possibilidades bem próximas daquelas que já vivenciam. Nesta mesma direção, um jovem de Santarém nos fala:

“Pretendo fazer algum concurso público para motorista, já tenho filhos, então preciso pensar em criar meus filhos” (H, 24 anos, GD 7)

Ele levanta outra dimensão comum a vários jovens que é a constituição de família quando muito novos, ainda no seu processo de formação, o que interfere diretamente nas possibilidades que se coloca para o futuro pois as demandas de sobrevivência do presente são mais fortes.

5.8 O PREDOMÍNIO DA INCERTEZA

No processo da pesquisa, nos debates ocorridos ao longo dos diferentes Grupos de Discussão realizados, ao lado daqueles jovens que expressaram o desejo de inserção no ensino superior, de forma imediata ou postergada, ou o desejo de finalizar os estudos no ensino médio e inserir de forma mais qualificada no mercado de trabalho, vários jovens expressaram dúvidas em relação aos projetos pretendidos, em uma postura de incerteza diante do futuro, como diz uma das jovens: *“eu não sei o que é que vai ser da minha vida”*.

Não foi possível traçar um perfil comum a estes jovens já que a postura da incerteza estava presente entre jovens mais novos que nunca trabalharam, entre jovens com idade mais avançada que já se encontravam inseridos no trabalho, entre homens e mulheres, entre jovens de cidades menores e da capital, ou seja, parece que é uma postura comum que está presente na diversidade de modos de ser jovem daqueles pesquisados.

Mas as dúvidas e incertezas foram expressas de forma diferenciada. Tem aqueles para os quais o futuro aparece totalmente indeterminado: *“Eu ainda não me identifiquei com nada. Eu não sei ainda o que eu quero fazer”*, que pode nos dizer de uma indeterminação diante do futuro, apontando para parcelas da juventude que se fixam no presente, sem maiores investimentos na reflexão sobre o seu futuro. Outros já expressam dúvidas de uma forma mais geral, como este jovem de Santarém:

As dúvidas são grandes, fico pensando fazer o que gosto ou ganhar bem? Penso em cursar faculdade, mas trabalhar também. Me identifico mais com a área da medicina, mas as vagas são pouca e não é fácil (H, 19 anos, GD 4)

Neste caso, a incerteza é por qual caminho optar, em uma dicotomia entre a possibilidade de investir naquilo que gosta, mesmo sem saber bem o que seria, ou ganhar bem, ou seja, optar por um caminho que daria um retorno financeiro mais seguro, também não explícito. Chama a atenção o fato de ele colocar as duas possibilidades como excludentes, como se não fosse possível um projeto onde estivesse conciliado o desejo, as potencialidades subjetivas, o prazer com uma boa remuneração.

Outros jovens expressam dúvidas na continuidade ou não dos estudos, como estes jovens de Moju e Santarém, respectivamente:

“Se eu continuar em frente nos estudos eu pensei em fazer uma faculdade de Arquitetura”.(H, 19 anos, GD1)

“Eu pretendo estudar, não sei se eu vou conseguir, mas eu pretendo ser uma advogada (M, 18 anos, GD 4)

Para estes, a continuidade ou não dos estudos está em questão, formulados no condicional, talvez antevendo as dificuldades que irão enfrentar para efetivar tal continuidade. É significativo o fato do jovem de Moju apontar a possibilidade de um curso que não é oferecido pela UEPA/Núcleo de Moju, o que implicaria uma mudança de cidade, um dificultador a mais para concretização do seu sonho.

Tem aqueles também que têm claro o que não querem, referindo-se especificamente ao lugar onde se inserem no mercado de trabalho ou mesmo na negação do lugar que os pais ocupam, como estes jovens de Santarém e Moju:

*“Eu trabalho em casa de família e é **por isso** que eu penso em terminar meus estudos, porque eu não quero passar o resto da minha vida trabalhando na cozinha dos outros. Eu pensava em ser professora, mas não quero mais. **Na verdade eu não tenho bem o que eu quero ser, eu estou pensando ainda**”.*(M, 25 anos, GD 4)

-“A gente tem que estudar e terminar, ai pegar fazer uns cursos, ai passar ou às vezes a gente não passa, não consegue, mas pra gente dá o melhor pro filho da gente, a gente tem que ter um trabalho, o emprego da gente, pra gente poder oferecer algo melhor, porque os meus pais já lutaram muito, já vieram da roça né. Então, eu não quero ir pra roça, porque é muito ruim esse trabalho...”. (H, 22 anos, GD 2)

O fato de não desejarem continuar com o trabalho doméstico ou o trabalho na “roça” fazem com que sonhem com outra alternativa, em uma relação de causa e efeito: querem outra alternativa não pelo seu desejo, mas pela negação de onde se situam atualmente. Mas não sabem ainda o que seria esta alternativa. Uma coisa é certa: querem uma vida melhor, onde possam construir uma qualidade de vida melhor daquela que tiveram, onde possam “dá o melhor pro filho da gente”, um direito básico que esbarra no contexto de uma sociedade desigual.

Para outros, a dúvida situa-se na escolha do curso desejado, como estas jovens de Santarém e Belém:

*“Sinceramente eu não sei nem o tipo de faculdade que eu quero fazer, porque **são tantas opções**. Realmente eu não sei no que é que eu me dou bem, eu fico meio perdida...”*(M, 22 anos, GD 5)

“Eu não sei o que eu quero! Antes eu sempre pensei em fazer Medicina Veterinária, só que eu desisti. Talvez Fisioterapia, eu não gosto muito... eu gosto mais ou menos! Já o meu pai quer que eu faça Direito! E estão eu não sei o quê que vai ser da minha vida. Até o final do ano eu vou ter que decidir o que eu quero, porque eu não sei ainda”. (M, 19 anos, GD 7)

Estes depoimentos evidenciam com clareza o desafio enfrentado pelos jovens neste momento do curso da vida, quando se vêem diante das múltiplas opções que possuem pela frente, em uma ampliação do universo de possibilidades vislumbradas em função da expansão do ensino superior no Pará e no Brasil. Um grande desafio que os jovens enfrentam para esta escolha é a falta de informação sobre o que o ensino superior oferece na região, as características dos cursos, as exigências e as possibilidades de cada um deles, como fica claro no depoimento desta jovem de Santarém:

“Eu já pensei em fazer vários cursos como: engenharia, jornalismo, publicidade, mas só tem particular, letras mais é um curso que todo mundo consegue e direito, mas dizem que não é um curso muito bom, agora eu já não sei bem o que quero fazer ..”. (M, 21 anos, GD 6)

Apesar das diferentes formas de expressão, uma coisa é certa: todos se deparam com a necessidade da escolha.

*“Minha vida por assim dizer foi um pouco sofrida. Eu morei por assim dizer seis anos no interior e era ruim, eu tinha que remar 1 hora de remo até o colégio e eu estudei até a sétima série lá. Eu tô há três anos já aqui na cidade. Pretendo terminar o terceiro ano, vou terminar os meus estudos e vou continuar. Ainda não decidi o que eu quero pro meu futuro, no caso, eu sou muito novo também, **mas eu tenho que escolher**. Tenho que decidir logo! Tenho que escolher uma coisa boa, para ajudar minha família, que me ajuda muito!”* (H, 18 anos, GD 3)

O depoimento deste jovem poderia ser estendido a grandes parcelas da juventude do Pará e mesmo do Brasil que se deparam com um contexto de acesso desigual aos bens materiais e simbólicos que a sociedade tem e oferece a poucos, o que vai definir e muito o campo de possibilidades aberto a cada um. A sua trajetória escolar evidencia as dificuldades que teve de enfrentar para chegar ao final do ensino médio, sem falar da qualidade do ensino a que teve acesso. Mas fica forte a sua constatação: “eu tenho que escolher”, o que remete ao que discutimos anteriormente sobre o paradoxo das escolhas, analisado por Mellucci. Ou seja, ele confirma o que já viemos afirmando: ser jovem implica definir seu projeto de vida, implica escolhas. Mas esta escolha demanda um duplo desafio. O primeiro diz respeito à identidade pessoal, ou seja, quanto mais o

jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer e faz bem, maior será a sua capacidade de escolher o seu projeto e no caso, o curso pretendido, o que implica na capacidade de trabalhar sobre si mesmo, em um exercício constante de reflexão, no sentido exato da etimologia da palavra que remete ao “voltar-se sobre si mesmo”.

Mas também se defrontam com um outro desafio nesta escolha que é o conhecimento da realidade, ou seja, o seu campo de possibilidades. Quanto mais o jovem conhece a realidade sócio, econômica e cultural na qual se insere, compreende o funcionamento da universidade, dos cursos oferecidos e suas características, mas também a estrutura social na qual se encontra inserido, com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores seriam as suas possibilidades de escolha do curso. Neste sentido, ficou patente que vários jovens que escolhiam cursos de maior prestígio social, como medicina ou odontologia, não demonstravam conhecer as dificuldades que estes oferecem tanto no seu acesso quanto na sua viabilização.

Estes dois desafios demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que a possa orientar. Nessa perspectiva, a elaboração de um projeto de vida e nele, a escolha do possível curso superior, é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. Diante deste contexto de incerteza, cabe a questão: em que medida a escola, o ensino médio vem contribuindo para que estes jovens se conheçam mais, construam uma identidade positiva e conheçam o campo de possibilidades onde se encontram inseridos? Esta questão foi colocada para os jovens pesquisados e será analisada no próximo tópico.

6. JOVENS, PROJETOS DE VIDA E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA

Seguindo a metodologia proposta na pesquisa, a partir do debate em torno dos seus projetos de vida, os jovens os jovens foram convidados a falar sobre as possíveis contribuições da escola na efetivação dos mesmos. Neste momento, os participantes puderam confrontar as suas demandas e anseios com a experiência proporcionada pela escola. Os depoimentos irão revelar o contexto de expansão do ensino médio no país de uma maneira geral, no contexto dos seus problemas e dificuldades acumuladas ao longo da sua história.

Inicialmente, podemos verificar, nos últimos anos, uma presença maior dos jovens brasileiros no sistema escolar. No caso do Estado do Pará, nos últimos anos, percebe-se um crescimento da escolarização dos jovens e uma melhor relação idade/série, embora ainda se verifique um expressivo percentual de jovens que não estão estudando. Os dados comparativos dos anos de 1997, 2002 e 2007 reunidos por Golgher & Rezende (2009) sobre os jovens paraenses com base em dados do INEP indicam um aumento gradativo da frequência no ensino médio para a faixa de 15 a 18. Da mesma forma, os índices para o ensino superior no ano de 2007 para as idades de 19 a 29 anos são maiores em relação aos anos de 2002 e 1997, o que indica uma tendência à ampliação da escolarização da juventude no Pará, apesar da persistência da evasão e da defasagem idade/série. Se considerarmos a idade de 19 anos, momento em que os jovens já concluíram o ensino médio, as taxas de frequência no ensino médio eram de 51,9% para 1997, 57,6% para 2002 e 56,1% para 2007. Em relação ao ensino superior, elas sobem de 7,9% em 1997, para 20,3% em 2002 e 30,3% em 2007. (GOLGHER & REZENDE, 2009)

Como esta ampliação da experiência escolar repercute na vida dos jovens? Eles passam grande parte do seu tempo na escola. Nesse espaço, além das atividades de ensino, eles interagem com os colegas e com seus professores assimilando e produzindo valores e práticas sociais, aderindo e reelaborando visões de mundo. Assim, os projetos juvenis não se reduzem à herança familiar ou à condição social dos jovens, mas está fortemente vinculada às experiências vividas em diferentes contextos sociais, entre eles o espaço escolar, com suas culturas, dinâmicas, interações, normas e regras. Em que medida, a partir da experiência dos participantes, essa instituição contribui ou não na efetivação dos seus projetos de vida?

Conforme Elias (1995, p. 13) “os anseios não estão definidos antes de todas as experiências”, mas vão sendo definidos “ao longo do curso da vida”, dependendo do convívio com outras pessoas, dos acontecimentos mais ou menos graves, das respostas dadas pelo meio social ao desejo das pessoas, etc. Nesta perspectiva cabe perguntar: como as escolas pesquisadas contribuem na formulação e efetivação dos anseios, demandas e desejos dos jovens analisados anteriormente? Qual a relação entre os projetos de vida formulados e as experiências oferecidas pela escola?

Neste sentido, a análise aqui apresentada privilegia os aspectos ligados às características das escolas (infra-estrutura, docentes e discentes, atividades desenvolvidas, ambiente de ensino, gestão) que, na perspectiva dos jovens, podem contribuir ou não para a realização de seus desejos e sonhos. Tais aspectos são indicados como diretamente relacionados ao desempenho escolar por alguns estudos. (GOLGHER, 2009) Nesse caso, cabe perguntar em que medida esses fatores se relacionam com os projetos juvenis e com as expectativas alimentadas por eles em relação às contribuições da instituição escolar para a satisfação de seus anseios e demandas.

Convidados a falar sobre as contribuições e não-contribuições da escola para a realização de seus projetos de vida, podemos dizer que, de uma maneira geral, os jovens tenderam a reconhecer a importância dela em suas vidas. Com diferentes cores e pesos, a escola pública se apresentava como uma instituição central em seus projetos, mesmo reconhecendo os seus limites e deficiências.

Entre alguns jovens a escola transparecia uma imagem idealizada da escola: “A escola é o alicerce do meu futuro, porque se a gente não passar por ela a gente não vai conseguir o que a gente quer lá na frente.” (GD 5) Outros jovens, por sua vez, embora reconhecessem o papel da escola na realização de seus projetos de vida, demonstravam um distanciamento crítico em relação às suas condições de funcionamento: “Através da escola é que a gente tem esse empurrão para ir para frente, mesmo a escola estando tão ‘avacalhada’ ela contribui. De uma forma ‘aperreada’ a escola ainda contribui.” (GD 1)

Dependendo do contexto e da trajetória social de cada jovem, nos depoimentos transpareciam tanto representações da escola como uma “promessa redentora” enfatizando a importância da educação como fator de mobilidade social, quanto uma “adesão crítica” que, mesmo reconhecendo o papel da escola, não deixava de indicar os seus limites.

A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. A escola como espaço de encontro, afeto e sociabilidade, mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, é vista positivamente pelos jovens. Por outro lado, a ausência de políticas educacionais adequadas, os problemas da escola pública em termos de infraestrutura e pessoal, o sentimento de abandono vivido pelos estudantes do ensino noturno, se expressam numa visão muito crítica sobre a escola. (DAYRELL *et al.*, 2009)

Conforme constatou Spósito (2003, p. 123), os jovens brasileiros viveram a expansão recente das oportunidades educacionais em um contexto de crise social. Para a autora, a escola se constitui em uma referência para esta geração, fazendo parte de suas práticas e expectativas, “*embora reconheçam os limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas*”.

Desta forma, nada mais distante da realidade dos jovens brasileiros a ideia de que estão contra a escola. Impactados pela recente expansão da escolarização de ensino fundamental e médio no Brasil, de uma maneira geral os jovens parecem assumir o discurso da educação como “passaporte para o futuro”. Com diferentes graus, a maior parte dos jovens pesquisados incorporou em seus projetos de vida a obtenção de um certificado, seja de formação superior ou técnico-profissional. Como vimos anteriormente, entre a intenção de continuar os estudos através da inserção imediata no ensino superior e a perspectiva de garantir tal continuidade através do ingresso no mundo do trabalho, manifestava-se uma grande expectativa na escolarização como condição para “uma vida melhor”.

Muitas vezes tal representação vinha acompanhada de um discurso que remetia à responsabilização individual ou familiar: “depende do apoio da família”; “depende do esforço pessoal”; “acreditar nos seus sonhos”; “superar as dificuldades”.

Nesse sentido, esses jovens parecem expressar os seus dilemas diante de uma sociedade em que as trajetórias tendem a se individualizar cada vez mais. Segundo Martuccelli (2007, p. 66) na modernidade cada um é confrontado com o ideal de produzir-se como indivíduo que deve “se sustentar em um mundo que não mais o contém com a força com que o fez em outros períodos”. Esse “imperativo do indivíduo soberano” da modernidade constitui-se em uma matriz com grande força no discurso

social nas sociedades contemporâneas. Os jovens ouvidos parecem expressar a ideia de que seus destinos sociais são a obra de suas ações individuais.

Por outro lado, quando colocados em situação de diálogo sobre as possibilidades e contribuições da escola, os participantes tendiam a extrapolar o plano das motivações pessoais ou familiares, agregando aspectos relativos aos limites do contexto social e escolar. Expressam assim, os dilemas de arcar com uma grande responsabilização individual imposta socialmente, ao mesmo tempo em que não podem contar com suportes sociais e institucionais adequados.

Os participantes manifestaram várias críticas à escola e ao Estado, como no exemplo abaixo. A realização da pesquisa ensejou uma atividade de produção de texto conduzida pela professora de Língua Portuguesa em uma das escolas. O texto abaixo foi elaborado por três alunos que participaram de um dos GDs:

Ensino Médio em Diálogo

“Estudo na Escola de Ensino Médio “Aldebaro Cavaleiro de Macedo Klatau”, no bairro do Tapanã e meu nome é...

O ideal é que o Ensino Médio preparasse o aluno não só para o mercado de trabalho e para o vestibular, mas também para lidar com os seus próprios problemas e os problemas do mundo, ou seja, formar cidadãos conscientes da sua própria realidade e capazes de encontrar soluções sábias e adequadas a cada situação.

Mas infelizmente a nossa realidade é outra. A nossa escola, hoje, funciona com três gestores, um para cada turno. Digo “hoje” porque até julho passado tínhamos apenas um gestor na escola. Não contamos com apoio técnico-pedagógico: orientador e supervisor escolar, nem com o quadro completo de professores, o que é mais grave ainda, pois entendo que o orientador educacional juntamente com os professores faz parte de um processo dinâmico que é fundamental na organização da escola e tem como objetivo desenvolver trabalhos de integração de toda a comunidade escolar: pais x escola; professores x pais; pais x filhos.

Só assim é possível a intervenção direta ou indireta da escola na vida dos estudantes e que possibilita a conquista da disciplina intelectual e moral dos educandos, com trabalhos preventivos em relação a situações de dificuldades, promovendo condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e equilibrado em todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

Na nossa escola não há ninguém que nos oriente, que nos escute, que pelo menos nos informe as datas de inscrições do ENEM, do vestibular e de outros concursos e eventos, de programas de governo que nos tragam benefícios e contribua para a nossa formação e crescimento dos cidadãos.”

(Renan, Diogo e Gisele, Belém)

A produção destes alunos sintetiza muitos aspectos abordados pelos participantes em seus depoimentos. Há uma expectativa de que o ensino médio extrapole as funções de preparação para o vestibular e para o trabalho, assumindo a formação humana como um dos seus eixos de ação. Esse ideal se defronta com vários limites, como os problemas de infra-estrutura e a carência de profissionais em várias áreas, o que resulta no não atendimento de várias demandas dos estudantes. Em que medida a escola de ensino médio tem possibilitado a formação humana dos seus jovens? Ela tem garantido o acesso a conhecimentos básicos e informações que permitam vislumbrar possibilidades e construir estratégias para a realização de seus projetos de vida? Quais os seus limites e potencialidades no contexto da escola pública brasileira?

As questões emergentes nos GDs foram agrupadas em seis eixos – as condições de funcionamento e infra-estrutura, os professores, a gestão escolar, as aprendizagens e

métodos de ensino, os estudantes e outras dimensões educativas – que transitam das condições estruturais ao ambiente de interação entre os alunos, revelando um rico mosaico dos potenciais e limites das escolas públicas do ensino médio no Pará quanto à sua contribuição para o futuro desses jovens. De uma maneira geral, podemos dizer que os dados encontram eco em outros estudos que indicam questões semelhantes para as escolas do país. (GOLGHER, 2009; CORTI e SOUZA, 2009) Tais dimensões nomeadas pelos estudantes durante os vários GDs demonstram um nível de consciência desses jovens em relação ao contexto em que vivem, seus limites e possibilidades, contrapondo-se a uma imagem distorcida deles como alienados ou passivos.

6.1 CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Como vimos, a maior parte dos jovens projetavam continuar seus estudos na educação superior ou na formação técnico-profissional. Ao se perguntarem como a escola em que estudavam contribuía para isso, a primeira demanda expressava-se em termos das condições básicas para que ela cumpra com suas funções. Uma boa escola, que oferecesse as condições adequadas para uma boa formação, que permitisse progredir nos estudos superiores, prestar concursos públicos ou se engajar em algum curso profissional se apresentou como uma reivindicação imediata dos participantes. Um tema recorrente em todos os grupos dizia respeito às condições de funcionamento das escolas públicas. Em alguns casos havia a constatação de que o quadro em relação à estrutura física e administrativa das escolas havia melhorado. Algumas delas haviam passado ou estavam sendo reformadas. Mas, em geral, os estudantes tenderam a relatar uma série de problemas ligados à falta de infra-estrutura escolar, os quais vinculavam ao descaso do Estado:

*“A gente tava debatendo aqui e é difícil explicar pro senhor o que ela tem contribuído. Pelo menos eu...poucas coisas eu me lembro que a escola pública tem contribuído. É mais fácil explicar no que ela não contribuiu. A educação no Brasil, como qualquer outra área, a saúde, pode ver que é muito abandonado. É pouco investido. A gente que estuda em escola pública, mais do que qualquer coisa... (...) **A escola pública é muito relapsa. Quer dizer, a gente tem que se virar.** Se a gente quiser fazer um futuro, alguma coisa a gente tem que correr atrás.” (GD10, p. 1)*

Apesar das reformas educacionais empreendidas pelas políticas educacionais a partir dos anos 90, a escola pública ainda está longe de atingir um patamar adequado em

relação às suas condições de funcionamento. O depoimento acima retrata o sentimento de abandono e falta de investimento no ensino médio público que perpassou os depoimentos dos jovens em todos os GDs. Muitas falas retratavam as piores condições das escolas públicas em relação à rede privada de ensino, especialmente no caso das escolas noturnas e rurais. Diante da experiência cotidiana de estudar em uma “escola pobre para pobres”, muitos jovens denunciavam as precárias condições em que estudavam e manifestavam sua indignação diante desse quadro.

Nesse contexto, havia um sentimento de que só podiam contar consigo mesmos e com suas famílias – “a gente tem que se virar”. Ao mesmo tempo em que exige-se desse jovens que obtenham sucesso individual e manifestem uma atitude empreendedora no trabalho, são lançados à sua própria sorte, manifestando uma nova forma de dominação. Ao mesmo tempo em que são convocados a se constituírem como sujeitos livres e autônomos, são interditados quanto às possibilidades de realização de tal projeto, como já se disse anteriormente. (DAYRELL, 2007)

Os jovens indicavam problemas de várias ordens como a falta de acesso a laboratórios e bibliotecas, falta de higiene nos banheiros, problemas com a refrigeração das salas e a qualidade da água consumida na escola, até mesmo questões ligadas ao ambiente escolar como falta de espaço para lazer e iluminação deficitária. Apesar da prevalência de depoimentos ressaltando estes problemas, muitos jovens também relataram aspectos positivos ligados à melhoria da infra-estrutura escolar:

“A nossa escola melhorou muito pro que era antes. Depois que os professores e diretores começaram a lutar melhorou muito. Antes a gente tinha que estudar fora de tanto calor.” (São Tiago, GD 5)

“A biblioteca tem bons livros para os alunos pesquisarem” (Manoel de Jesus, GD 10)

“E eu acho que o laboratório de informática também. A gente faz pesquisa.” (Eunice Weaver, GD 10)

Muitas vezes, dada situação emergencial, a escola funciona em prédios improvisados, como é o caso de uma escola do município de Mojú. Esse GD foi formado por jovens moradores de comunidades rurais que se deslocavam até a sede do município por meio do transporte escolar. Durante a realização da pesquisa um grupo de alunos tinha aulas em um cômodo improvisado para que a escola fosse reformada. Essa

realidade não era exclusiva desse município, mas se repetia em escolas dos outros dois municípios pesquisados, como se vê no depoimento abaixo sobre uma escola da capital:

*“As condições são precárias, a sala, tudo, então quer dizer que a escola em si, até na própria água é quente. Se a gente for pensar nisso a insegurança, é uma luta todo dia a gente ta lá. **Só quem tem força de vontade mesmo, quem quer passar, quem quer ter um futuro melhor que enfrenta.** Então eu acho que nisso... às vezes até vem a verba, mas é por falta de empenho...às vezes é do governante, às vezes é do diretor da escola, mas o que acaba acontecendo é que a verba acaba não chegando e nisso quem sofre mais somos nós estudantes.” (GD10)*

Um dos grandes motivos de reclamação dos alunos referia-se ao estado de conservação e higiene dos banheiros. Muitas vezes os alunos chegavam à escola para estudar à noite sem que a limpeza do banheiro utilizado durante o dia fosse realizada. Outros relatavam que, quando o material era insuficiente e a escola reduzia o número de limpezas. Em alguns casos, os próprios alunos eram incentivados a fazer doações ou campanhas de arrecadação de produtos de limpeza, como nos exemplos abaixo:

*“ J1: Na escola está tudo precário: a biblioteca não funciona, o bebedouro não presta, tem poucas carteiras, nem tem laboratório de informática...
J2: O dinheiro da escola nunca é para benefício dos alunos e sim dos profissionais. **Até o gás da merenda são os alunos que fazem a coleta.**” (GD 6)*

*“O banheiro é terrível. A servente é mesmo que não ter. Porque todo dia a gente vai lá e é do mesmo jeito, aquele fedor horrível. **Aí eles vão na sala, porque tem que dar sabão, kiboá, não sei o quê.** Aí forma um grupo e dá sabão e kiboá.” (GD 2)*

Em alguns relatos registra-se até mesmo a prática de trocar pontos na avaliação pela participação em campanhas de arrecadação de recursos:

*“A infra-estrutura é péssima, o muro é todo caído. Os alunos têm que ajudar com dinheiro para reformar a escola. Por exemplo: **a escola faz um bingo e os alunos que comprarem ganham pontos.** Mas as obras na escola não aparecem.” (GD 5)*

Outro aspecto dizia respeito à falta de climatização das salas de aula e de refrigeração da água consumida na escola. No estado do Pará, onde o clima quente e úmido prevalece, tal situação gera um grande desconforto para a realização das aulas:

“O ar condicionado da escola que é só propaganda, as salas são muito quentes, por isso os alunos ficam mais fora da sala do que dentro. A reforma da governadora é só fachada, a escola ficou linda só por fora, porque dentro os bebedouros são precários. Os alunos têm laboratório de informática, mas não funciona.” (GD 12)

Além do estado precário das escolas, chama a atenção o subaproveitamento da capacidade já instalada nas redes estaduais. A principal reclamação dos jovens referia-se à não-utilização dos laboratórios, salas de informática e bibliotecas, particularmente no caso do ensino noturno, como nos relatos abaixo:

*“No caso, a nossa escola foi reformada recentemente, a governadora distribuiu farda e eles construíram um laboratório. **Então no momento que eles abrem pra gente, quando a gente pode usar, ajuda infinitamente. É que nem o laboratório de biologia. É muito mais fácil você aprender uma aula sobre células, sobre mitose, meiose, olhando no microscópio, vendo lá do que só na teoria, dentro de uma sala de aula. Isso já é um ponto positivo que já ajuda. Raras são as vezes que a gente tem acesso, mas quando a gente tem, isso ajuda e muito.**” (GD 10)*

“Não tem uma pessoa capacitada para ficar na sala de informática e ela não é utilizada. (...) Tem quadra, mas não tem educação física. Tem biblioteca, mas os alunos não têm acesso.” (GD 11)

A não utilização dos laboratórios muitas vezes se dava pela falta de professores especializados e monitores para cuidar dos equipamentos e materiais. No caso das salas de informática, além da falta de pessoas para cuidar do equipamento, a morosidade na instalação da rede de comunicação dificultava o seu uso. Em geral os professores não sabem como utilizar a informática em suas disciplinas e não contam com um suporte adequado na escola para desenvolverem projetos de ensino que utilizem tais recursos.

No encontro entre jovens de diferentes escolas durante a realização dos GDs manifestou-se uma grande diversidade de realidades entre os estabelecimentos da mesma rede de ensino, verificando-se casos como de escolas da capital que, embora próximas uma das outras, viviam realidades muito discrepantes em termos das suas condições de funcionamento e estrutura física.

Casos mais absurdos ainda se verificavam quando presenciávamos a diferença de funcionamento numa mesma escola dependendo do turno estudado. De uma maneira geral, os cursos noturnos tendem a ser prejudicados em termos de funcionamento de laboratórios e outros serviços como limpeza e reprografia. Da mesma forma, também as

escolas rurais costumam funcionar em piores condições em relação às outras escolas, ainda que pertençam ao mesmo sistema de ensino.

O problema da infra-estrutura das escolas parece ser recorrente em muitos estados brasileiros que utilizam a estrutura das escolas de ensino fundamental para abrigar turmas do ensino médio, principalmente no período noturno. A partir da década de 90, uma série de acordos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento foram estabelecidos com os estados com foco na melhoria da rede física e dos equipamentos. Krawczyk (2003), a partir de uma pesquisa em 18 escolas do ensino médio em três estados brasileiros, constatou que as primeiras ações se voltaram para “a reforma de seus prédios e a instalação de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia e física”. Tais ações, no entanto, como não contaram com uma política de financiamento do ensino médio duradoura, não tiveram um impacto permanente e generalizado. A autora ressalta que:

“A qualidade dos laboratórios e bibliotecas é bastante heterogênea no interior de cada uma das redes estaduais e até mesmo entre as escolas de uma mesma rede. Encontramos laboratórios com equipamentos bastante atualizados e escolas onde só existe a sala destinada para essa função. Isto se deve, segundo as Secretarias, à demora na instalação, porque o dinheiro do empréstimo acabou e estas têm dificuldades de cumprir com sua contrapartida.” (p. 173)

A resistência à ampliação dos gastos com a educação em relação ao PIB e a opção por uma política de financiamento focalizada no Ensino Fundamental iniciada nos anos 90 e que perdurou até 2007, gerou um quadro de subfinanciamento do ensino médio. (PINTO, 2008, p. 10) Tal realidade pode se alterar a partir da promulgação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que entrou em vigor em 2007, mas seus impactos não são imediatos, nem diretos.

As pesquisas sobre o efeito-escola constataram que a infra-estrutura escolar tem um impacto direto no desempenho dos estudantes. Alguns autores argumentam que tal relação é maior em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro. Golgher (2009, p. 29), com base nos dados do ENEM/2005, constatou que “escolas maiores, com maiores proporções de alunos no turno diurno, com melhor infra-estrutura administrativa, de apoio ao ensino e de lazer tinham alunos com melhores resultados no ENEM.”

Os problemas quanto a essa questão não são específicos do Pará. Corti e Souza (2009) , ao realizar um estudo em cinco escolas públicas do ensino médio na cidade de São Paulo, identificaram que os estudantes tinham avaliação negativa das condições relativas à infra-estrutura escolar. Dos 880 jovens pesquisados em cinco escolas, embora houvesse uma avaliação positiva quanto aos itens “limpeza e organização” e “estrutura física”, a maior parte revelava uma grande precariedade no que se refere aos quesitos “laboratórios” (36% indicaram “ruim/péssimo” e 29% “não tem”), “sala de informática” (40% marcaram “ruim/péssimo” e 14% “não tem”) e “banheiros” (47% disseram “ruim/péssimo”).

Os depoimentos reunidos aqui revelam a importância do espaço e do plano arquitetônico na sua relação com os processos educativos. O espaço não é neutro. Ele traz uma concepção do educativo em sua forma de organização, e também nas suas condições estruturais. Uma escola mal organizada, com salas e ambientes precários e provisórios oferece poucas possibilidades de organização pedagógica para seus alunos. A reprodução dessas condições transmite a mensagem de que, naquele ambiente, os processos educativos devem ficar nos limites do trivial, da repetição de métodos transmissivos e empobrecidos. As condições e o clima escolar têm impactos na aprendizagem. As políticas empreendidas no campo educacional no Brasil nos últimos anos têm se voltado para medidas de grande impacto midiático (reformulações curriculares, distribuição de livros didáticos, formação profissional, criação de sistemas de avaliação dos sistemas), mas parecem incapazes de resolver problemas básicos relacionados às boas condições de trabalho e funcionamento escolar.

6.2 O PROFESSOR: UM ATOR CENTRAL

Segundo Teixeira (2007) a relação com o outro é “a matéria de que é feita a docência”, o que leva à centralidade que os sujeitos, docentes e discentes, assumem nos processos educativos escolares. Nesta perspectiva o professor tem uma grande visibilidade, sempre lembrado como um profissional que deve cuidar dos processos educativos com competência, envolvimento e compromisso.

Corroborando essa perspectiva, algumas pesquisas focadas na relação do jovem com a escola e seus sujeitos, destacam que estes “reconhecem a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem e demandam docentes mais qualificados e, principalmente, motivados e capazes de ministrar aulas dinâmicas e

interessantes”. (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 79) Da mesma forma, Spósito e Galvão (2004, p. 362), em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo, constataram que os jovens atribuíam um “papel decisivo” do professor na sua subjetivação como alunos. As imagens de um bom professor estavam associadas à paciência, envolvimento, capacidade de cativar, demandando um professor “que os ajude a se situarem, a perceber o que determinada matéria tem a ver com eles”.

Em todos os GDs os jovens ressaltaram a centralidade dos professores nas suas experiências escolares e na definição de seus projetos de vida. Os estudantes tinham alguns professores como referência e alimentavam boas expectativas quanto ao apoio e orientação deles. Em vários casos, a escolha profissional estava ligada à relação positiva estabelecida com algum professor ou disciplina.

Uma das imagens mais comuns era a representação do professor como um **incentivador dos alunos**, não apenas com relação aos estudos, mas relativo aos seus planos de vida de uma maneira geral:

“Através do ensino médio eu consegui decidir o que eu quero da vida. Antes, quando eu fazia o ensino fundamental, eu tava indecisa do que eu queria fazer: “Ah, eu não sei se eu consigo.” Eu não segui o ensino médio e parei de estudar. Depois que eu comecei a frequentar o ensino médio, 1º, 2º e 3º ano, através dos professores eu decidi seguir em frente, terminar meus estudos, fazer faculdade, cursinho, vestibular, arranjar emprego, fazer vários cursos. Inclusive, eu estou fazendo dois cursos. Eu pensava que nunca ia conseguir fazer. Através do incentivo dos professores, deles incentivarem e tal.” (GD 8)

“A minha professora, a nossa professora de história ela é um exemplo disso. Ela incentiva, ela fala da nossa oportunidade, dos meios que a gente tem de chegar lá. Ela incentiva que a gente tem que estudar, não tem que ligar para o que os outros falam, que as pessoas falam que: “Ah, tu é aluno de escola pública? Tu não vai conseguir. Tu quer escolher um curso superior, tu não vai conseguir passar. Tu tem que escolher uma licenciatura, porque pobre tem que ser licenciatura.” Tem profissional que incentiva. Uma minoria, mas tem.” (GD 10)

O incentivo a que se referiam os jovens não estava ligado apenas ao encorajamento. Geralmente os depoimentos vinham acompanhados da imagem do professor como um **orientador**. Os jovens tinham como referência professores que davam conselhos e informações:

“O professor mostra como (é o) mundo lá fora. Ele começa a expor que o aluno está amadurecendo, chegando a vida adulta. Ele começa a preparar o

aluno pra que ele possa ser um bom profissional e consiga se decidir. Essa é a palavra. Que ele possa não desistir, mas que ele possa decidir...” (GD8)

Os professores que apresentavam essas características eram vistos pelos jovens como *comprometidos* e *interessados* pelo seu trabalho e pelos alunos, o que se relacionava a vários aspectos: “ser pontual”; “ser acessível”, “gostar do que faz”, “se preocupar com o aluno”, “tirar dúvidas”, “ser acessível aos alunos”, “dar espaço para o aluno fazer perguntas”.

Tais expectativas muitas vezes se apresentavam na forma de uma idealização – “o bom professor” – sem uma reflexão sobre as condições de trabalho oferecidas aos docentes. Os jovens tendiam a creditar a postura do professor à sua natureza, sem uma referência mais ampla às condições da produção do desengajamento dos docentes em relação à profissão. No entanto, deve-se levar em conta que essa dimensão das condições de exercício da profissão tem um forte impacto nas imagens que os professores elaboram de si e da docência. Como nos lembra Arroyo (2004), são “imagens quebradas”, representações de si, da profissão e dos alunos construídas nos contextos difíceis do exercício da profissão docente. Durante anos de baixos investimentos do Estado brasileiro em relação à escola pública, o que gerou impactos negativos nas condições adequadas de seu funcionamento e na valorização da docência, alunos e professores construíram imagens negativas de si e uns dos outros.

Em que medida a escola tem sido capaz de criar espaços de discussão e reflexão sobre tais questões? A falta de espaços de participação, onde os estudantes possam discutir propostas e as condições de sua realização não contribuiria para a estigmatização dos docentes?

Ao lado do reconhecimento da importância dos docentes, muitos depoimentos ressaltavam pontos negativos a eles. O aspecto mais recorrente dizia respeito à relação professor-aluno, quando ela era marcada pela *falta de diálogo*. Essa questão emergia na fala dos jovens intimamente relacionada ao ensino:

“Escola chata porque os professores estão só para detonar os alunos. Os alunos aprendem na marra e isso nos deixa desanimados.” (GD 3)

“Que na escola tava faltando isso, muito diálogo com a gente. Alguns professores não têm isso com a gente. Alguns sim outros não.

- Só alguns professores ajudam, mas outros não ensinam nada. E por isso muitos alunos só “empurram com a barriga.

- *Falta debate com os alunos. Não tem esse incentivo para os alunos se esforçar.*” (GD 5)

“Alguns professores mantêm aquela relação professor e aluno, onde você não tem a proximidade com o aluno que acaba tomando antipatia com o professor, porque ele está ali só para ensinar. Isso distancia o aluno do professor.” (GD 6)

“A escola precisa ajudar o aluno a criar uma vida, a ter uma oportunidade. Os professores não dialogam com os alunos, do que aquele aluno precisa, do que ele almeja. E a falta de diálogo com os alunos deveria melhorar, deveriam ser mais presentes na escola. Os professores têm um método de ensino, onde o professor se coloca em frente aos alunos com mais superioridade. Não generalizando, é claro! Alguns professores até com algumas perguntas do aluno não se sentem à vontade, achando que o aluno já deveria saber aquilo. Até porque algumas aulas chegam a ser dadas de maneira quase mecanicamente, o professor escreve, explica e o aluno não pergunta. É aquela questão que eu já ouvi várias vezes, fingiu que se ensina, fingiu que se aprende. Creio que os meus colegas também já ouviram isso. A gente poderia melhorar na questão do acreditar no aluno.” (GD8)

As demandas quanto ao diálogo por parte desses jovens não se refere apenas a ser alguém que conversa e faz brincadeiras com os alunos, mas se refere ao modo de ensinar. Eles demandam que relações pedagógicas fundadas na valorização das dúvidas e da palavra do aluno em sala de aula. Os estudantes manifestam nesses depoimentos o desejo de que a relação entre professor e aluno seja baseada na confiança mútua, na proximidade, onde não se sintam inferiorizados. Também desejam um professor que não se pauta apenas pela lógica transmissiva dos conteúdos.

Muitos depoimentos frisavam a **desmotivação** dos professores, que se revelavam no grande número de **faltas** durante o ano letivo:

“A falta de professores. É muito difícil a gente ter as seis aulas por dia. Quando o professor do primeiro horário vai, o do último já não vai. É muito difícil ter todas as seis aulas. Ai isso também já prejudica os alunos, principalmente aqueles que querem fazer o vestibular no final do ano. Com a greve, mais as férias, mais a reforma (do prédio), como a gente que tá fazendo terceiro ano vai passar numa faculdade? Isso atrapalha um aluno que quer cursar uma faculdade, que quer fazer o ENEM...” (GD 2)

“Muitas vezes a gente chega no colégio e vai ter aula no último horário.” (GD 9)

“Falta de interesse dos professores. Muitos estão desanimados e não dão os conteúdos direito. Falta os professores fazerem cursos para se qualificar.” (GD 12)

Os alunos associavam a baixa qualidade das aulas à falta de motivação dos docentes que não se preocupavam em preparar suas aulas, usar outros recursos além das aulas expositivas e das anotações no quadro ou sequer respeitar os horários:

“Existem professores que falam até dar sono, porque somente falam e não usam outros métodos para fazer com que os alunos aprendam. O professor deveria sair mais do quadro. Por exemplo, poderia mostrar como seria cada profissão, fazer oficinas mostrando como são as profissões, para o aluno saber como vai ser.” (GD 6)

“J1: O mesmo professor tem uma atitude diferente em uma escola particular e uma escola pública. Na escola particular, ele tem de fato e se sente na obrigação de dar uma boa aula e na escola estadual, ele já não se sente tão obrigado.

J2: Têm professores, alguns professores que não ligam bem pro aluno. A maioria, né.” (GD 8)

“As aulas são... a maioria dos professores dão por dar as aulas, não dão por vontade, por querer, por gostar. É difícil! Um professor meu já falou isso, a mesma aula que ele dá em uma escola pública não é a mesma aula que ele dá numa escola particular. Na escola particular, ele dá a carga horária completa, ele ensina com vontade e tudo mais. Agora na escola pública é mais relapsa, ele sabe que tem o salário dele garantido.” (GD 10)

Uma questão específica se referia à greve promovida pelos professores da rede estadual do Pará. A pesquisa ocorreu logo após um intenso processo de mobilização dos professores estaduais por reajuste salarial, deixando os alunos um longo tempo sem aulas como tem sido comum ocorrer nas redes de ensino no Brasil. Os jovens se sentiam prejudicados, pois além de “perder conteúdos”, a qualidade das aulas tendeu a cair depois do retorno dos professores:

“A greve não contribui pelo atraso nas matérias, os professores quando voltam não explicam a matéria direito.” (GD 10)

Em geral não havia uma problematização maior sobre as condições de trabalho e os motivos que levaram à mobilização dos docentes, o que indica a falta de espaço nas escolas para a discussão dessa temática junto com os alunos. Ou seja, as respostas individuais (baixo envolvimento, absenteísmo, atrasos) e coletivas dos professores não promovem um debate com os jovens sobre as condições da educação e do trabalho docente nas escolas brasileiras, o que poderia ter um papel formativo importante. Assim, os estudantes tendiam a exaltar o mérito individual do professor, calcada na sua

“boa vontade”, abnegação e esforço pessoal para se manter atualizado como fatores que levavam alguém a ser considerado um bom professor.

Apesar disso, os participantes de um dos grupos fazem referência às condições salariais e de trabalho dos professores:

“Os professores são bons, mas eles são desvalorizados e isso é culpa dos governantes que não dão valor aos professores, são mal remunerados. Falta uma preocupação maior do governo com a escola para que a educação seja de qualidade. A greve que não contribuiu em nada, os alunos foram os maiores prejudicados ficando atrasados no conteúdo e o salário dos professores ainda continuou o mesmo.” (GD 9)

Como nos lembra Teixeira (2007, p. 426) “a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial”. Através dessas falas os jovens dão visibilidade aos problemas e dificuldades que tal relação encontra nas limitações desses territórios. Há, nesse caso, uma consciência de que a desmotivação, muitas vezes vista como uma falta de compromisso com os seus alunos e com a escola pública, é produzida por desigualdades que se multiplicam no interior dos sistemas escolares e que afetam a profissão docente.

Esses territórios (da escola e da sala de aula), palco onde relações humanas fundam a docência, têm sido territórios de conflitos e por representações negativas de alunos e professores. Para Teixeira (2007, p. 440):

“Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Elas modelam, influenciam, imprimem conteúdos e formas às condutas dos professores no jogo das relações docentes/discentes. Tais imagens e representações dão sentidos, significados e atribuem sentimentos à experiência e à condição docente.”

Esses depoimentos poderiam ser mais freqüentes se a escola se constituísse em um local de reflexão sobre a educação no país, seus impasses e desigualdades. Uma vez que o exercício da crítica não é um dos eixos que orienta o trabalho escolar e o desempenho no vestibular se apresenta como o objetivo último do ensino médio, os jovens tendem a idealizar o esforço pessoal dos alunos e dos professores e a centrar o foco de suas demandas nos conteúdos disciplinares e na qualidade das aulas.

6.3 CARACTERÍSTICAS LIGADAS À LIDERANÇA E À GESTÃO ESCOLAR

Um aspecto muito citado nos GDs dizia respeito ao papel dos diretores e das coordenadores pedagógicos. Em geral, se fazia referência à importância da presença desses profissionais na escola, principalmente no noturno para manter a organização: “*A diretora da escola é respeitada e a escola não é avacalhada.*” (GD 5)

Além disso, a presença deles fazia diferença na motivação dos docentes e alunos. Os participantes ressaltaram a importância da presença da direção e da coordenação pedagógica na escola. A proximidade dos gestores escolares, ouvindo e incentivando os alunos, quando ocorria, foi muito valorizada pelos jovens: “*A diretora que está sempre presente.*” (GD 9)

Uma das maiores reclamações dos jovens se referia exatamente à ausência da direção escolar no noturno:

“Lá a gente não conhece a diretora à noite. A gente não sabe quem é.” (GD 9)

“A diretora é turista na escola. Tem alunos que nem conhece ela.” (GD 10)

Tal ausência acarretava uma falta de organização da escola. Os coordenadores, além de cuidarem das demandas ligadas à organização pedagógica da escola, eram obrigados a resolver questões de ordem administrativa. Ao sobrecarregar esses profissionais com outras tarefas, a escola deixava de desenvolver outros projetos de ensino. Além disso, o sentimento de desorganização e a falta de controle tinha um impacto negativo no clima escolar, o que gerava um desejo de maior rigidez: “*A escola precisa ser mais rígida!*” (GD1)

Ao mesmo tempo em que alguns se manifestaram por um maior organização na escola, outros reclamavam da falta de diálogo e flexibilidade do diretor em relação aos alunos. Nesse caso, embora o diretor estivesse presente, sua prática era vista como autoritária e pouco flexível com relação às normas escolares:

“Em questão de melhorar mais o colégio, em relação ao turno da noite. Queria que melhorasse a questão do horário. Segunda-feira quando a gente chegou lá, não só eu, mas mais uns 15, 20 alunos chegamos 19:20. Aí o vice-diretor mandou fechar o portão e tava todo esse grupo lá fora. A maioria que tava lá, 90% do pessoal que tava lá são pessoas que trabalham e a gente foi porque tem vontade. A direção não compreende... Como na

questão da farda. Um dia eu fui sem farda, mas quando fui me dirigir a ele (vice-diretor), falar o que tava acontecendo, ele não quis saber. Me mandou voltar com maior estupidez. Todo mundo viu e eu me senti constrangido. O nosso diretor é arrogante, ignorante.” (GD 5)

A falta de escuta era uma das principais reclamações na relação com os diretores. Em um dos GDs os alunos exemplificaram com uma situação vivida por eles. Na escola, a sala de aula estava sem ventilador e mal iluminada causando um grande desconforto, o que fez com que os alunos procurassem a secretaria e a direção. Como não foram ouvidos, eles decidiram não entrar para a para a sala de aula no dia seguinte, mesmo com a presença do professor. Somente assim o problema foi solucionado. Um dos alunos diz que, *“na escola o diretor faz de conta que não está escutando o aluno.”* (GD 3)

Outro aspecto ressaltado no depoimento acima diz respeito à falta de adequação da escola em relação realidade dos alunos e suas necessidades. Isso era evidente no exemplo do horário de entrada na escola que expressava um conflito muito comum nas escolas noturnas. Mas para, além disso, se referia à dificuldade dos gestores em considerar a realidade vivida pelos alunos e suas necessidades.

Em muitos casos a discussão entre os jovens girou em torno da comparação entre escolas em que a direção era ausente ou pouco acessível aos estudantes e outros colégios em que havia uma relação mais próxima entre esses atores. Houveram alguns casos em que os jovens que estudavam à noite se surpreendiam ao saber que os alunos dos turnos do dia tinham uma boa relação com a direção escolar. Muitas vezes os jovens que estudavam à noite sequer conheciam esses profissionais. Isso expressa uma desigualdade no tratamento dos turnos que persiste na escola brasileira. Em muitos casos a escola noturna tem um status secundário traduzido na ausência de alguns profissionais específicos (bibliotecários, diretores, monitores de laboratórios) e na consequente falta de oferta de determinados serviços como bibliotecas e reprografia.

Os impactos negativos com relação a esse aspecto não se referiam apenas aos problemas ligados à relação com direção escolar, mas também ao fato de que os alunos ficavam privados de informações sobre a escola (decisões e regras de funcionamento) ou sobre atividades das quais gostariam de participar (oficinas, seminários, atividades de lazer). Isso gerava um sentimento de exclusão, particularmente entre os estudantes do noturno: *“A gente não é informado de nada.”* (GD 9)

Nos perguntamos em que medida podemos solicitar a adesão dos alunos, sua motivação para a vida escolar, sem cuidar da produção de um ambiente escolar em que os alunos se sintam valorizados. Na pesquisa de Corti e Souza (2009) os alunos indicaram demandas relativas à boa organização e gestão escolar, onde professores e diretores tivessem uma postura de diálogo e respeito.

A presença constante da direção e da coordenação, além de contribuir como suporte e orientação ao trabalho dos professores, possibilita que os alunos sejam informados e acompanhem as atividades realizadas pela escola, além de que possam apresentar suas demandas. Além disso, esses profissionais quando estão presentes na escola acabam transmitindo informações sobre eventos e atividades extra-escolares que podem orientar os estudantes quanto às suas necessidades e projetos.

De acordo com Soares (2002), na perspectiva dos estudos sobre o *efeito escola*¹⁶, a gestão administrativa e pedagógica da escola tem sido apontada como um fator decisivo em relação ao seu desempenho. A capacidade dos diretores em articular os sujeitos em torno de um projeto pedagógico comum, sua sensibilidade para interagir com os sujeitos e conduzir adequadamente as relações entre os níveis administrativos e pedagógicos é um aspecto importante para medir o efeito da escola no desempenho dos alunos.

6.4 APRENDIZAGENS: O QUE A ESCOLA DEVE ENSINAR?

Com relação à percepção dos alunos sobre a contribuição das experiências educativas desenvolvidas pelas escolas para seus projetos de vida, havia o reconhecimento de várias atividades realizadas na forma de projetos, oficinas, seminários, feiras de ciências, feiras culturais, etc. Tais atividades tinham o potencial de proporcionar aos jovens o acesso a informações ou a experiências de formação escolar e/ou profissional para além do currículo. Como declara um jovem:

“Nós também já temos algumas opções no Estado, nas escolas estaduais. Eles colocaram o projeto da inclusão digital que já está presente no colégio e algumas oficinas pra ajudar quando o aluno for sair e encarar o mercado de trabalho. Essas oficinas também é um bom apoio pro aluno. Quando ele sair de lá, ele já almejar ser alguém. (...) Tem artesanato, capoeira, cursos

¹⁶ A linha de pesquisa denominada *Escola Eficaz* reúne estudos emergentes a partir dos anos 70 que pretendem abrir a *caixa-preta da escola* para “compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos”. (SOARES, 2002: 08)

específicos de informática uma vez, cursos profissionalizantes. Pra quando o aluno entrar no mercado de trabalho ele já tem uma base do que ser, seguir uma área específica.” (GD8)

Apesar do reconhecimento do papel positivo que desempenhavam na formação deles, os estudantes não deixaram de indicar a fragilidade que acompanhava a execução de muitas destas experiências. A improvisação, a falta de condições básicas e o trabalho voluntário em geral resultavam na não continuidade de iniciativas avaliadas como positivas por eles.

Tais atividades não diziam respeito diretamente à formação específica para o mercado de trabalho. Muitos jovens tenderam a fazer a relação entre essas experiências e o desenvolvimento de habilidades e competências básicas que são exigidas no mundo do trabalho como falar em público e trabalhar em equipe. Assim, um dos casos citados referia-se às feiras e seminários:

“J1: Em quase todas as escolas estaduais existem feiras, feiras culturais de exposição de trabalhos. Os alunos pesquisam e tem que apresentar para os outros alunos da escola. Os professores dizem que esse tipo de trabalho é muito comum em faculdades. A exposição do trabalho pra classe, a avaliação do professor, gera o aprendizado daquela turma e a própria integração da própria região na feira cultural que nós temos. (...)

J2: Tem os seminários nas escolas, quando os professores pedem para os alunos apresentarem um trabalho. Eu acho que nisso os alunos acabam aprendendo a maneira de encarar o público, pois muitos são tímidos e através desses seminários nós aprendemos a perder esse medo do público. Eles ensinam como falar com o público, como agir com as pessoas sem ter medo de se expor e dar sua opinião. Isso também é um bom preparo para encarar lá fora.” (GD 8)

“A escola tá me ajudando muito, porque eu to terminando o ensino médio e eu tô aprendendo muita coisa... Igual, trabalhar em equipe, trabalhar em equipe é uma coisa muito complicada, então eu acho que isso é um primeiro passo. Porque assim, se igual eu terminar o ensino médio e eu for para uma empresa e não tiver um diálogo com todos os amigos, como é que eu vou trabalhar?” (GD 1)

É necessário ponderar que essa realidade não se referia ao universo das escolas do Pará. Muitos jovens se espantavam ao saber que em outras escolas havia iniciativas como essas. Interessa nesses depoimentos verificar que havia uma grande demanda pelo desenvolvimento de habilidades gerais para o mundo do trabalho, para além da formação específica para uma profissão. Em outros casos, a valorização dessas atividades refere-se ao fato de que ampliam as oportunidades de preparação para o

Enem, vestibulares e/ou concursos públicos, além de divulgar informações sobre datas, inscrições e realização dos testes. Alguns eventos auxiliam na escolha dos cursos para os quais irão concorrer, atuando do ponto de vista da orientação vocacional:

“(Ações) que complemente, se a gente estuda um horário podia ter aula, um curso por fora pra dar uma revisão geral sobre o ensino médio todo. (...) Se ele estuda a tarde, ter de noite ou de manhã. Um horário extra. Como tem em vários outros projetos.” (GD 10)

“Então, realmente, eram bons professores. Eles nos mostravam de fato o que era o vestibular. A pressão que sentimos, as questões das perguntas que são muito elaboradas. Isso ajudou os alunos a não terem tanto. A verem que é algo tangível, que pode ser alcançado, o vestibular. Se você quer a vaga é sua, se você decidir que é sua. Mesmo que você não consiga de imediato (...)” (GD 8)

Por outro lado, o desenvolvimento de atividades que extrapolassem a sala de aula e a instituição acontecia de forma muito diferenciada entre as escolas. Muitos jovens reclamaram da inexistência desse tipo de ação em sua escola. Outras vezes as atividades eram inconstantes, sem continuidade ou realizadas de uma forma precária.

*“Na escola que a gente estuda, eles tem infinitos projetos, de letras, de vários projetos diferentes, mas mais relacionado ao ensino fundamental. Tem até de agronomia. Então tem vários projetos. **Só que relacionado ao ensino médio em si não tem.** Não tem nenhum que ajude a gente, o curso que a gente quer escolher ou um cursinho que a gente vá ter mais conhecimento pro vestibular.” (GD 10)*

“E: Parou o projeto? O que que houve?

J1: Parou.

*J2: Falta de incentivo. Eles eram graduandos. Eles estavam aprendendo a dar aula e nós aprendendo com eles. Isso era muito interessante, o modo, a nova visão que eles tinham de dar aula. Alguns, como o passar das aulas, evoluíram no modo de dar aula. (...) Interessante notar que eles evoluíram conosco. A nossa evolução acompanhou a deles. Quanto mais eles aprendiam, quanto mais eles gostavam de dar aula, mas nós aprendíamos. O objetivo deles, como eles próprios colocaram, não era apenas preparar para o vestibular, **mas também para a vida.** Preparar para encarar o mercado de trabalho, pra ser um profissional melhor. Eram todos professores jovens e nós nem chegamos a ter todas as disciplinas, pois como era grátis, eles não ganhavam remuneração alguma e alguns não queriam ir.*

J1: Esse projeto foi iniciativa desses próprios professores...

J2: Eles fizeram isso com dinheiro próprio...

(GD 8)

O primeiro depoimento reforça a idéia de que, no nível de ensino médio, as experiências que extrapolam a organização disciplinar tradicional ainda são muito limitadas. Comparado ao ensino infantil e fundamental, esse nível tem sido pobre em na oferta de diferentes experiências educativas aos seus alunos. O potencial dessas experiências, conforme percebe-se na segunda fala, encontra-se na perspectiva da formação humana, ou seja, na possibilidade de formar em habilidade e competências que permitam aos sujeitos usufruírem da escola, do trabalho e da vida em geral.

O futuro profissional é uma das principais preocupações dos jovens brasileiros, como atestam algumas pesquisas (ABRAMO & BRANCO, 2005), o que justifica o fato de que muitas falas que demandavam a realização de projetos que proporcionassem a eles melhores condições de inserção no mercado de trabalho ou de disputa por uma vaga na educação superior. Atividades nesse campo chamam sempre a atenção deles, na crença de que o acúmulo de experiências de formação profissional amplia as chances de uma inserção futura.

Uma pesquisa realizada com jovens de cinco escolas públicas estaduais do ensino médio em São Paulo procurou ouvi-los sobre a escola que desejavam. A experiência ofereceu três possibilidades de escolha aos jovens: 1- Formação para o mercado de trabalho; 2- Formação para o ingresso na universidade; 3 - Formação para a vida e para a cidadania. Quando se referiam à contribuição da escola para a sua inserção no mundo do trabalho, os jovens iam além da formação técnico-profissional, demandando aspectos ligados á formação geral para o trabalho e à orientação profissional. No caso dessas pesquisas, embora havendo uma prioridade para a formação para a continuidade dos estudos em nível superior, os jovens não contrapunham as diferentes funções da escola. Pelo contrário, havia uma grande expectativa de que a escola fosse capaz de articular essas três dimensões. Segundo eles, a formação para o trabalho, para a universidade e para a vida são tarefas não-excludentes que a escola de ensino médio deveria abarcar. (CORTI & SOUZA, 2009)

De uma forma geral, podemos encontrar ecos de tal postura nos depoimentos dos jovens. Associada à preocupação com o futuro profissional, havia uma crítica à qualidade e à forma como as aulas eram dadas em suas escolas. Em algumas falas acentua-se o modo tradicional das aulas, que não que se utiliza de outras abordagens para envolver os alunos. Em outras falas, transparece uma preocupação com os conteúdos não abordados ou tratados de uma forma superficial, o que tem impactos na preparação para os vestibulares:

“Nós vemos em propagandas na TV a frase: “Acabou a decoreba! O que vale é o que nós aprendemos de fato.” Mas será que os alunos sabem o que é esse aprendizado de fato? Será que os professores sabem passar esse aprendizado? Eu creio que essa maneira de aprendizado deva ser levado pra nossa realidade do cotidiano. O aluno deve olhar pela janela e ver o que ele aprendeu na escola. Saber por que ele está aprendendo aquilo. (...) Questões históricas. Tem professores que até se preocupam com isso, de colocar a história, colocar no passado e exemplificar no presente.” (GD 8)

J1: Ela usa o livro e não passa exercício, só manda ler... Passa o assunto e sai da sala.

J2: O estudo de noite é um estudo muito fraco. Eu acho que o turno da noite é mais prejudicado...

J1: Aqui em Belém o ensino é bem avacalhado...

J2: Ensino fraco. Tem alunos que pretendem fazer faculdade e os professores não ensinam o conteúdo programático e isso dificulta a entrada dos alunos em uma faculdade pública.” (GD 9)

Parece haver por parte dos jovens a demanda por uma escola de qualidade do ponto de vista dos conteúdos ensinados que possa prepará-los para concorrer em vestibulares, concursos públicos ou inseri-los no mercado de trabalho. Isso não excluía o fato de que as escolas também deveriam preparar para a vida de um modo geral. Não havia uma contraposição entre uma dimensão ou outra, mas a idéia de uma complementaridade entre a formação de habilidades específicas (saber se comunicar, dominar os conteúdos disciplinares, etc.) e a formação geral. Devemos considerar aqui que, conforme vimos, os participantes manifestaram diferentes projetos, estratégias e condições para a sua realização, o que se reflete nas suas expectativas com relação ao ensino médio. As demandas quanto à formação oferecida pela escola de ensino médio serão formuladas em consonância com essa diversidade:

“J1: Os professores não nos colocam pra dialogar, não faz a gente fazer apresentação na frente da escola, só o professor M., de geografia, que faz isso com a gente. Ele faz socialização. Não são todos, só uma parte deles. Isso falta muito na nossa escola.

J2: Já no turno da tarde é bem diferente. A maioria dos nossos trabalhos já é expositivo. Nós não tivemos dificuldades. Quando a gente começou o primeiro ano os nossos professores colocaram que no ensino médio a maioria dos nossos trabalhos seria de apresentação na frente e realmente foi.” (GD 5)

*“J1: A escola se esquece de preparar o aluno para a vida e só pensa em passar o aluno no vestibular. Esquece de preparar para a vida, para o mercado de trabalho, de ensinar como vai ser a dificuldade entre patrão e empregado. A grande maioria dos professores foca na questão do conteúdo. **O professor deveria sair mais do quadro. Por exemplo, poderia mostrar***

como seria cada profissão, fazer oficinas mostrando como são as profissões, para o aluno saber como vai ser.

J2: Falta de reuniões iguais a essa (da pesquisa) em que (os estudantes) pudessem falar e ouvir a respeito de suas dúvidas.” (GD 6)

“A escola deveria ser mais atrativa para os jovens com atividades para os jovens, com cara de jovens. As aulas serem mais dinâmicas. A escola não está colaborando no sentido positivo com aqueles que querem fazer uma faculdade, pois faltam várias coisas. Falta informação, por exemplo, a escola avisar sobre o ENEM. O estudo é fraco, por isso os alunos têm pouca facilidade para passar no vestibular, o estudo não é aprofundado pela falta de material, sendo preciso fazer um cursinho fora.” (GD 3)

“A escola não incentiva os alunos. Muitos procuram um cursinho porque lá os professores dão um incentivo maior para o vestibular e as aulas são mais descontraídas.” (GD 12)

Uma “aula mais atrativa” e “descontraída” para os jovens da pesquisa estava relacionada, não apenas à metodologia do professor, mas ao fato de que deveria também tratar de temas de interesse deles. Ou seja, a crítica às aulas parece dizer respeito não apenas às aulas em si, mas à ausência de propostas educacionais que, além dos conteúdos e habilidades disciplinares, dialoguem com as demandas juvenis em termos de orientações, acesso a informações, espaços de participação e diálogo, etc.

Em que medida a contraposição entre essas dimensões são reforçadas pelas escolas e pelos professores? Em face das condições de trabalho e funcionamento das escolas, as escolas parecem fazer a opção por uma das possibilidades em detrimento de outras dimensões que poderiam ser mais valorizadas em seus projetos pedagógicos.

6.5 OS ALUNOS TAMBÉM SÃO RESPONSÁVEIS...

O desinteresse e falta de envolvimento com as atividades da escola não eram atribuídos somente a alguns professores. Os jovens reconheceram o desinteresse dos alunos e associaram a contribuição ou não da escola também a esse aspecto. De acordo com alguns depoimentos:

“ J1:O problema não está muito com o colégio, tá com o aluno, porque muitos deles não estão ligados no que é a vida. E os professores não incentivam. (...) Uns se interessam realmente nos alunos, outros não. Tem aquela aula mais material, voltada só em ensinar. Não tem aquele ensino dinâmico de interagir com os alunos.

*J2: Muitos alunos não levam a sério a escola, fico impressionado. (...) Eu vejo muito em escolas estaduais que eles estão ali só pra **conseguir o diploma** do ensino médio e buscarem o **mercado de trabalho** sem terem*

*aquela qualificação. Mas não aprenderam de fato. Conseguiram o diploma, tem constatação de concluíram o ensino médio, mas não aprenderam... não sabem pra que serviu o ensino médio. (...) Tem o EJA, que é de jovens e adultos e muitos fazem isso só pra conseguir o diploma. Não são todos que têm desinteresse. Alguns trabalham durante o dia e de noite estão cansados. **Trabalham o dia inteiro e não tem tanto rendimento na sala de aula.** Uma garota, que trabalhava muito, ela buscava algo melhor pra ela através do ensino médio.*

*J3: Têm muitos também que vão pra aula por causa dos pais. **Os pais obrigam.** Eles não vão por que querem melhorar de vida, porque querem ser alguém na vida.*

J4: Não descobriram o prazer de estudar. Não sabem como é o interesse de aprender coisas novas. Saber o porquê, como o mundo funciona, como as pessoas agem dessa forma, por que a sociedade é da forma que é, por que você age dessa forma, por que você fala assim, por que você fala essa língua, de onde ela veio, qual é a distância da Terra ao Sol.” (GD 8)

Em muitos casos, a relação construída com a escolarização assume um sentido instrumental, voltado apenas para adquirir as credenciais exigidas para a inserção na vida social e do trabalho. Os depoimentos reconhecem a difícil relação de muitos jovens com o ensino médio e buscam várias explicações para isso: as condições sociais, o peso do trabalho, as cobranças dos pais, etc. Para além de uma tendência a se auto-responsabilizarem pelo sucesso ou fracasso no percurso escolar, há um reconhecimento comum de que *a produção de si como aluno* torna-se uma tarefa árdua e complexa.

Tais dificuldades se refletem no percurso escolar de muitos jovens. Se considerarmos as taxas de frequência escolar dos jovens do Pará em 2007, percebe-se uma tendência à queda com o passar dos anos. Se nesse ano, para a faixa etária de 15 anos, 85,6% dos jovens frequentavam a escola, esse número cai para 69,3% e 54,3% aos 18 e 19 anos respectivamente. Isso tem reflexos em uma alta proporção de defasagem idade série. Segundo os dados, em torno da metade dos jovens de 19 a 21 anos estavam ainda frequentando o ensino médio no Pará em 2007. (GOLGHER & REZENDE, 2009)

Além dos muitos obstáculos que se encontravam na história pessoal, há fatores de diferentes ordens que se cruzavam e configuravam diferentes experiências escolares, como no depoimento abaixo:

“J1: Não só na nossa, mas acho que em todas as salas, todas as escolas, o jovem em si, hoje em dia, é pouco interessado.

E: O que vocês acham? Por que acontece?

*J2: Na minha opinião, alguns fatores que contribuem muito para isso. Um é o desinteresse próprio da **pessoa em si**, do estudante pensar: “Ah, eu tenho pais pra me sustentarem, então eu não preciso me preocupar.” *Querer**

curtir, querer sair, querer só curtir a juventude, curtir a adolescência e não se interessa. Outro fator, às vezes, é a própria família que não incentiva, que não liga. Às vezes, é por falta de condição. Às vezes, é por causa da própria escola. O aluno vai pra lá vê “avacalhado” como é, o desinteresse que é a escola e também não procura por si. Então, o aluno não se interessa, não quer saber estudar e deixa pra amanhã. (...) Então, se a pessoa não procurar estudar... São poucos os interessados que querem mesmo estudar. Alguns aproveitam enquanto o pai dá condições pra estudar e vai atrás. O pai ta estudando, ta incentivando, o aluno se interessa. Outros, às vezes não tem ninguém e tem que trabalhar, correr atrás, mas também se interessam. É uma minoria, mas tem.” (GD 10)

Assim, muitos aspectos são indicados na determinação do grau de envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem na escola. Diferentes sentidos e motivações para freqüentar o ensino médio se apresentam entre eles. Além disso, o contexto social e as disposições fomentadas pelos pais, pela família e pelos amigos interferem na relação dos jovens com a escola.

Os jovens que participaram dos GDs não deixaram de indicar tal complexidade, reconhecendo a parcela de contribuição dos alunos para a qualidade do clima escolar. Ao contrário de se eximirem da responsabilidade pelo desempenho escolar, os jovens tendem a ser mais rigorosos consigo mesmo, conforme constaram Corti e Souza (2009) em pesquisa com jovens paulistanos. Para eles, a indisciplina (39%) e o desinteresse (33%) eram os maiores problemas com relação aos alunos nas escolas pesquisadas pelas autoras. Segundo elas:

“Os estudantes indicaram a necessidade de a escola apoiá-los na construção de hábitos de estudo, atitudes e comportamentos adequados ao espaço escolar e habilidades que lhes permitam construir uma trajetória de êxito na escola. Ou seja, a indisciplina pode ser vista como sintoma de uma dificuldade mais ampla dos jovens subjetivarem-se como estudantes, e a escola é chamada a atuar nesse processo.” (CORTI & SOUZA, 2009: p. 37)

Nesse caso, os professores têm um lugar central como evidenciado anteriormente. Eles podem constituir-se como referência para os alunos na construção de vínculos mais positivos com a instituição e com a vida escolar. Uma vez que as condições para a produção das identidades docente e discente, na maior parte dos casos, não são adequadas na escola pública, esses atores tendem a manifestar uma grande dificuldade de diálogo entre si. Alunos e professores se culpam uns aos outros ou se responsabilizam de uma forma exacerbada alimentando a distância, o sofrimento e o conflito entre eles.

6.6 OUTRAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DA ESCOLA

Embora pouco citada, a dimensão da sociabilidade emergiu em alguns depoimentos, especialmente naquelas escolas que desenvolviam projetos e incentivavam a participação dos alunos em atividades culturais e no grêmio estudantil. Os projetos articulados pelas escolas eram importantes na promoção da interação entre os jovens, o que contribuía para fortalecer os elos com a escola.

“O Alvaro Adolfo tem alguns projetos que deram certo: o (projeto) Noite Feliz. Que é de arrecadação de alimentos para bairros afastados, de periferia. O grupo de teatro tem feito apresentações, tudinho e está dando certo. A rádio que está colocando agora, já colocamos duas caixas, computador, mas tá tudo parado, umas caixas teve que mandar consertar... Tem um grêmio da escola, que ficou um ano parado, no final do meu segundo ano eu entrei com outros colegas. O grêmio conseguiu colocar quadros brancos em todas as salas, através de rifas entre os alunos...”(GD 5)

*“J1: A escola em si acaba contribuindo com as pessoas, porque a gente entra com um pensamento e às vezes por causa de um professor **ou dos amigos** que a gente encontra na escola, a gente acaba mudando o pensamento, mudando o que a gente quer fazer. Então a escola acaba tendo esta contribuição.*

J2: Na escola a gente encontra amigos e ela tem este papel, esta importância.” (GD 6)

Tais experiências, no entanto, ainda eram esporádicas e distribuídas desigualmente entre as escolas. Em muitos casos os estudantes se queixaram das poucas oportunidades de lazer e de participação em atividades para além da sala de aula:

“Não há Grêmio.” (GD 9)

“Falta grêmio estudantil para representar os alunos, pois não tem um aluno que esteja à frente lutando pelos direitos dos estudantes.” (GD 12)

“Na parte de lazer a escola não contribui, não promove eventos para que os alunos se conheçam melhor na escola.” (GD 11)

“Projetos sociais para envolver a comunidade com a escola. Está faltando trazer o jovem para dentro da escola. Falta promover palestras e relação com os pais. Esporte e lazer “esta faltando para a comunidade se envolver mais” (GD 4)

Os depoimentos não estabeleciam uma relação direta entre as possíveis contribuições da escola e os projetos juvenis no que tange a esses aspectos. Pelo que se

depreende a importância da esfera da participação e da sociabilidade refere-se a aspectos subjetivos da relação dos jovens com a escola e com suas auto-imagens. Assim, a esfera da sociabilidade, potencializada por espaços de participação, permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais, que podem ter um impacto positivo na vida desses jovens. O fato de assumir a liderança, participar da organização de algumas atividades e tomar a iniciativa em algumas ações desenvolvem aspectos importantes no plano da auto-confiança e da identidade.

Como se constata em algumas pesquisas, as relações de sociabilidade são importantes na construção do sentido de ser estudante. (BARBOSA, 2007). Nas interações informais os jovens elaboram valores e modos de ser estudantes. Os espaços de participação como o grêmio estudantil também são importantes esferas de produção de valores e aprendizagens coletivas. (MARTINS, 2010) No entanto, essas dimensões da sociabilidade e da participação tendem a ficar obscurecidas em muitos casos.

7. SINTETIZANDO...

Neste momento, mais do que certezas, é possível levantar algumas indagações, próprias de uma pesquisa piloto como esta que foi realizada, que demanda uma continuidade e possibilidades de aprofundamento. A descrição e análise dos projetos formulados pelos jovens pesquisados possibilitam levantar algumas considerações. Uma primeira diz respeito ao contexto social no qual estes jovens vieram se construindo como sujeitos sociais. O depoimento abaixo de um jovem de Belém sintetiza bem este contexto:

No meu caso eu só tenho a minha mãe porque o meu pai faleceu quando eu tinha nove anos. Eu passei muitas dificuldades com a minha mãe devido a estar desempregada. Até certo ponto, porque foi os parentes que ajudavam a gente. A minha mãe não é formada. (...) Desde os dez anos eu trabalho com meu tio em oficina. Sempre procurei ajudar a minha mãe. Só que nunca deixei os meus estudos. (...) hoje ela é funcionária pública. Ela fez um concurso e passou. Eu fico vendo as dificuldades que a gente passou... (...). Eu estou pensando em fazer Educação Física, mas na área em que eu estou atualmente, de escritório e tal, tem mais mercado de trabalho atualmente. Então eu estou pensando em mudar, não sei. Até porque, eu penso assim, na área da Educação Física eu não sei se vai ter emprego no futuro. (...) Eu penso em me formar para, principalmente, dar uma boa vida para a minha família, para a minha mãe, para pelo menos retribuir o que ela fez pra minha irmã e por mim. Eu acho que eu sou muito precoce. Desde pequeno que eu venho trabalhando, venho conquistando o meu espaço, dinheiro e tal... Um conselho que eu vou dar a todos vocês: quando tiverem um sonho,

no futuro, retribuir alguma coisa que fizeram por você, não desiste do sonho de vocês.” (H. 18 anos, GD 8)

Este depoimento fala por si, sintetizando várias das questões já abordadas anteriormente. É o desafio cotidiano da sobrevivência, é o trabalho precoce, mas também é a persistência na frequência à escola, é o apoio da família e a centralidade da mãe. Diante de um cenário marcado pelas incertezas, a grande maioria elabora seus projetos na forma de sonhos. É o sonho de uma vida melhor, mais digna, onde possam se realizar como jovens e como cidadãos. E neste sonho expressam o desejo de “ser mais”: mais iguais, mais humanos, com uma vida mais digna.

Na forma como elaboram os seus projetos, pudemos identificar o desejo comum à inserção no ensino superior como uma aposta nas “promessas da modernidade”. Independente se vão traduzir os seus sonhos em ações concretas e viabilizá-los, só a expressão dos mesmos já são muito significativos. Para uma grande parcela destes jovens, geralmente os mais novos, sem maiores experiências no mundo do trabalho, a escola se coloca como um espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos. Para estes, a demanda seria por um ensino médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública. Já para outros, aqueles com idade mais avançada, já mais amadurecidos pelas experiências de vida e trabalho, muitos deles com família já constituída, a demanda escolar é mais urgente. Demandam um ensino técnico que os capacitem a disputar o mercado de trabalho com uma qualificação maior.

A oferta do ensino médio deveria contemplar a diversidade de experiências juvenis que se expressou no encontro desses jovens em situação de diálogo. A partir seus diferentes contextos sociais e histórias de vida, os jovens expressaram diferentes necessidades, gostos e estilos. Nesse sentido apresenta-se à escola de ensino médio o desafio de se constituir em uma referência, ao mesmo tempo em que podem criar estratégias e ter acesso a informações, habilidades e competências para importantes para a construção dos seus projetos de vida.

Parece-nos que a escola não vem possibilitando uma compreensão da realidade onde se inserem, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências, um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias. É muito sintomático que poucos deles se referiram nos debates ocorridos aos programas seriados de ingresso no ensino superior público no estado do Pará, como o Programa de Ingresso Seriado (Prise), o vestibular

seriado da Universidade do Estado do Pará ou o Processo Seletivo Seriado (PSS), o vestibular seriado da Universidade Federal do Pará. Ou seja, na forma como elaboraram os seus projetos de vida, nos parece que se encontram sós, a não ser pelo apoio da família. A escola e a sociedade em geral não lhes oferece muitas perspectivas. Se vêm sem suportes materiais e subjetivos que os possibilitem vislumbrar possíveis caminhos no seu futuro.

Podemos perceber um continuum diferenciado de posturas diante do futuro, que se expressa nas mais diferentes formas de elaboração dos projetos de vida. Estes podem ser vistos como a busca de estratégias que os sujeitos constroem para enfrentar essas transformações aqui discutidas e, sempre que possível, controlá-las. Mas é sempre um desafio que demanda cada vez mais habilidades de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pesquisados os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais.

A escuta desses jovens nos permite constatar que a escola tem uma grande importância nas suas vidas, sendo uma instituição para a qual se dirigem muitas expectativas. Por outro lado, ela apresenta muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela.

Um aspecto mais visível se apresentou com relação às condições de funcionamento e infra-estrutura. Algumas escolas funcionavam sem as condições básicas de higiene e conforto. Outras não tinham laboratórios e bibliotecas adequadas. Em outros casos, embora houvesse esses equipamentos, as escolas não os usavam. Impressiona a diversidade de situações entre as escolas de uma mesma rede de ensino que, a princípio deveriam ter as mesmas condições de funcionamento. Mais gritante ainda é o fato de que tal desigualdade se manifeste ainda nas diferenças entre os turnos, com a permanência histórica de uma política de desvalorização do ensino noturno.

Nesta escola empobrecida do ponto de vista da sua materialidade, também as relações humanas se fazem limitadas. Os professores e gestores foram alvo de muitas queixas por parte dos alunos. Embora reconhecendo e valorizando alguns que se destacavam em relação ao coletivo de profissionais da escola, constata-se uma grande desmotivação com relação ao fazer docente. Isso contribuía para um clima escolar negativo, marcado pela desorganização e pela dificuldade dos jovens em se

subjetivarem como alunos. Muitos depoimentos reconheceram a responsabilidade dos estudantes quanto a esse aspecto.

A pesquisa possibilitou descortinar um quadro de grandes dificuldades das escolas investigadas em dialogarem com os projetos de seus jovens. Isso se torna grave no contexto de uma sociedade que passa por grandes mudanças, com novas exigências em termos de habilidades e conhecimentos. Numa sociedade onde a incerteza e da imprevisibilidade prepondera, ao mesmo tempo herdeira e reprodutora de desigualdades históricas, qual lugar a escola ocupará na vida de seus jovens?

Podemos nos perguntar se a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com a esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes na elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto.

7.1 RECADO FINAL

No final de cada Grupo de Diálogo, os jovens participantes foram convidados a responder individualmente à questão: *“O que é necessário transformar na sua escola para que ela possa contribuir com seus planos de vida?”*. A síntese das demandas levantadas, apresentada abaixo, está muito coerente com as análises desenvolvidas até então e pode ser entendida como uma pauta de reivindicações dos jovens pesquisados para que a escola exerça, de fato, o seu papel de formação humana e cidadã e passe a ganhar um significado maior nas trajetórias sociais dos jovens alunos.

1- Maior investimento do governo na educação.

- a. Maior investimento na infra estrutura das escolas, desde o prédio e sua limpeza até o aparelhamento e funcionamento de bibliotecas e laboratórios (de informática, de química, física, etc.)

- b. Maior investimento no salário e na formação dos professores.

2- Repensar a estrutura escolar:

- a. Oferta do ensino médio com percursos diferenciados de acordo com os interesses e demandas dos jovens alunos: ensino médio voltado para o vestibular e/ou ensino médio integrado e/ou ensino técnico.
- b. Flexibilizar os currículos, tendo como referência a realidade dos jovens e as experiências sociais vivenciadas marcadas pela diversidade
- c. Maior integração entre os turnos, diminuindo as diferenças existente entre o noturno e o diurno.
- d. Implementar propostas pedagógicas e de organização escolar que respeitem os diferentes tempos e ritmos dos alunos.

3- As relações no cotidiano escolar

- a. Mais respeito e atenção dos professores, coordenadores e diretores para com os alunos.
- b. Integração dos professores com os alunos, escutando mais o que estes têm a dizer.
- c. Melhorar a administração das escolas, com maior transparência da gestão.
- d. Participação dos alunos, junto com a direção e professores, na organização da escola

4- Novas metodologias

- a. Maior dedicação e presença dos professores nas aulas
- b. Melhorar os métodos de ensino: *“As aulas precisam ser mais dinâmicas através da participação direta dos alunos”*
- c. Desenvolver projetos, eventos culturais e outras atividades que não sejam só o ensino das matérias.
- d. Oferecer atividades de informação e orientação profissional e sobre os cursos oferecidos pela universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2005.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Daniele S. "Tamo junto e misturado": um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG.

BECK, Ulrich. *La sociedad Del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998

CALDEIRA, Teresa Pires. *A política dos outros; o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984

CHAUÍ, Marilena. *Os trabalhos da memória*. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. 9ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Que ensino médio queremos? Relatório Final. Pesquisa quantitativa e Grupos de Diálogo sobre o ensino médio*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

DAYRELL, Juarez. *A musica entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005

_____. *Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147. 2005

_____. "A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p.1105 – 1128, out. 2007.

_____; NONATO, Bréscia F.; DIAS, Fernanda V.; CARMO, Helen C. "Juventude e Escola". In: SPOSITO, Marília P. *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ELIAS, Norbert. *Mozart. Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1989.

GOLGHER, André B. "O estudante de ensino médio no Brasil analisado a partir dedados do INEP". Belo Horizonte, 2009. (mimeo)

GOLGHER, André B; REZENDE, Daniela. “Um olhar sobre o jovem e o ensino médio no Pará.” Belo Horizonte, 2009. (mimeo)

KRAWCZYK, Nora. “A escola médio: um espaço sem consenso.” *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p.169-202, novembro, 2003.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil/Nora, – São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6)

LECCARDI, Carmem. *Futuro breve. Le giovani donne e il futuro*. Torino: Rosenberg & Sellier. 1996.

_____. *Orizzonte del tempo; esperienza del tempo e mutamento sociale*. Milano: Franco Angeli, 1991.

_____. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. *Tempo Social*, vol. 17, n.2, 2005

LEVI STRAUSS, C. *Pensamento Selvagem*. São Paulo: Papyrus, 1989

MARGULIS, Mário. La juventud es más que una palabra. *In: MARGULIS, M.(Org.) La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

MARTINS, FRANCISCO A. S. “A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens através de grêmios estudantis. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte. - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo. La sociedad a escala Del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do eu*. São Leopoldo: editora Unisinos, 2004

PAIS, José Machado.(1993) *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

_____.(2003) *Ganchos, tachos e biscoites: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997B

PINTO, José Marcelino R. “O valor investido garante qualidade?” *Desafios da Conjuntura. O ensino médio debate educacional*. São Paulo, n.26, out. 2008, p. 10 – 11.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. “*Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*”. São Paulo: T.A. Queiroz Ed., 1991.

SARTI, Cynthia. *A família como espelho; um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Família e jovens no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, maio/ago. 1999.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

SPOSITO, Marília P. “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.” ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2005.

_____; GALVÃO, Isabel. “A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência.” *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

_____(2002). *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Série Estado do Conhecimento, Brasília: MEC/INEP, Comped, n. 7.

TEIXEIRA, Inês. “Da condição docente: primeiras aproximações teóricas.” *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TELLES, Vera da Silva. A experiência da insegurança: trabalho e família nas classes trabalhadoras urbanas em São Paulo. São Paulo, *Tempo Social*; Revista de Sociologia. USP, v.4. n. 1 e 2, p. 53-93,1992.

ZAGO, Nadir e PAIXÃO, Lea Pinheiro. Sociologia da Educação: pesquisa e realidade. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*; as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS



Caro/a Jovem,

É com muita alegria que o/a convido/a para contribuir com a pesquisa **Ensino Médio em diálogo** que o Observatório Jovem da UFMG e da UFF, e uma equipe de pesquisadores da UFPA estão desenvolvendo em parceria com o MEC. Sua participação e contribuição são muito importantes!

Município: _____

Nome de sua Escola: _____

I. Conhecendo mais sobre você e sua família:

1. Ano de Nascimento: _____

2. Sexo:

Feminino Masculino

3. Qual sua cor ou raça?

- a. Branca
- b. Amarela
- c. Parda
- d. Preta
- e. Indígena
- f. Não desejo me declarar

4. Religião:

- a. Católico
- b. Protestante/Evangélico
- c. Cultos Afros
- d. Espírita/Kardecista
- e. Outras
- f. Não tenho religião

5. Estado Civil:

- a. Solteiro
- b. Casado/Amasiado
- c. Divorciado
- d. Viúvo
- e. Outro: _____

6. Com quem você mora?

- a. Pais
- b. Tios
- c. Avós
- d. Amigos
- e. Sozinho
- f. Cônjuge
- g. Filhos
- h. Outros: _____

7. Você tem filhos?

- a. Sim, Quantos? _____
- b. Não

8. Você contribui para o sustento de sua família?

- a. Sim
- b. Não

9. Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a. Não
- b. Sim, até 20 horas por semana
- c. Sim, mais de 20 horas por semana

10. Se você trabalha em alguma atividade remunerada, ela é:

- a. Com carteira assinada
- b. Sem carteira assinada

11. Você participa de algum grupo?

- a. Sim
- b. Não

12. Caso participe, especifique o tipo de grupo:

- a. Partido Político
- b. Associação de Bairro
- c. Grêmio Estudantil
- d. Movimento Social
- e. ONG
- f. Associação/grupo religioso
- g. Grupo de dança ou música
- h. Grupo esportivo
- i. Outro Qual? _____

II. Conhecendo sua vida escolar e a de seus pais:

13. Em qual modalidade de ensino você estuda?

- a. Ensino Médio Regular
 b. Ensino Médio Modular (SOME)
 c. Ensino Médio Técnico / Integrado
 d. Ensino Médio/EJA
 e. Outro Qual? _____

14. Turno em que estuda atualmente?

- a. Manhã b. Tarde c. Noite

15. Em que tipo de escola você cursou a maior parte do Ensino Fundamental (antigo 1º grau)?

- a. Escola Pública Municipal
 b. Escola Pública Estadual
 c. Escola Particular
 d. Escola Conveniada

16. Você já foi reprovado?

- a. Não
 b. Sim, uma vez
 c. Sim, duas vezes
 d. Sim, três ou mais vezes

17. Você teve interrupções na sua vida escolar?

- a. Não
 b. Sim, por quê?

18. Você concluiu o ensino fundamental (antigo 1º grau) em alguma modalidade supletiva?

- a. Sim b. Não

19. Quando você terminar o Ensino Médio você pretende:

- a. Somente continuar estudando (Curso profissionalizante e/ou Pós Médio)
 b. Somente continuar estudando (Universidade)
 c. Continuar estudando e trabalhando
 d. Continuar estudando e começar a trabalhar
 e. Somente trabalhar
 f. Ainda não sei

20. Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

- a. Alfabetizado
 b. Nunca estudou
 c. Ensino Fundamental completo
 d. Ensino Fundamental incompleto
 e. Ensino Médio completo
 f. Ensino Médio incompleto
 g. Ensino Superior completo
 h. Ensino Superior incompleto
 i. Não sei

21. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

- a. Alfabetizada
 b. Nunca estudou
 c. Ensino Fundamental completo
 d. Ensino Fundamental incompleto
 e. Ensino Médio completo
 f. Ensino Médio incompleto
 g. Ensino Superior completo
 h. Ensino Superior incompleto
 i. Não sei

Obrigado(a) pela sua participação!



Pesquisa “Ensino Médio em Diálogo”
Grupos de diálogo

Programação dos grupos
Guia dos facilitadores



OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

observatóriojovem | uff

Ministério
da Educação



Antes do grupo

- Preparação da lista de participantes
- Preparação dos crachás dos participantes (cada cor representando um sub-grupo do segundo momento das atividades. Quando os grupos de diálogo forem compostos por jovens de escolas distintas, cada cor indicará uma escola*)
- Preparação de materiais (DVD, TV ou datashow, fotografias, gravadores, fitas k7, cartolinas, papel branco, flip-chart e papel para flip-chart, canetinhas, cartolinas, fita adesiva, pastas com canetas, folhas e questionário)

*6 cores para os grupos de diálogo de *Belém* em que teremos cerca de 4 jovens de 6 escolas diferentes

4 cores para os grupos de diálogo de *Santarém*

4 cores para os grupos de diálogo de *Moju*

30'**Lanche para recepção dos jovens**

Credenciamento dos participantes, assinatura da lista de presença, confecção dos crachás. Entrega das pastas e orientação de preenchimento do questionário individual.

Toda equipe deve receber e conversar com os participantes fazendo com que se sintam bem acolhidos.

10'**Abertura**

Agradecemos a presença de todos aqui hoje. A nossa intenção é fazer uma roda de conversa com jovens do Ensino Médio em todo Brasil. O nome dessa pesquisa é “Diálogos com o Ensino Médio” e ela será realizada primeiramente no estado do Pará. O que vamos realizar hoje é chamado de pré-teste. Ou seja, é a primeira vez que o grupo de diálogo, como preparamos, será realizado. Outros 11 encontros como este também serão realizados com jovens do 3º ano do Ensino Médio, estudantes de escolas públicas de Moju, Santarém e Belém, cidades do Estado do Pará.

Estamos reunidos para conversar sobre a vida dos jovens, seus planos de futuro, planos profissionais e para a vida de uma forma geral. Além disso, é neste contexto que queremos entender melhor o papel que a escola vem cumprindo ou que pode cumprir para a vida de vocês. Queremos conversar sobre a escola e as suas relações com ela.

O Observatório da Juventude e o Observatório Jovem são grupos da UFMG e da UFF que desenvolvem ações, projetos e pesquisas que envolvem os jovens. Com os grupos de diálogo pretendemos promover conversas participativas a respeito das expectativas e planos dos jovens. Acreditamos que momentos como esses possibilitam às pessoas refletirem sobre seus cotidianos, opiniões e esperanças. Conseqüentemente,

diálogos participativos podem contribuir para a elaboração de políticas de educação, visto que os resultados desses encontros serão debatidos em espaços públicos e entre as autoridades educacionais.

Desde já, agradecemos muito a sua participação!

Exposição da agenda de atividades

- Lanche e recepção dos participantes
- Abertura e apresentações
- Exposição do vídeo
- Debate
- Trabalho em grupos
- Apresentação dos grupos/Debate
- Recado Final
- Encerramento/Lanche

20'

Apresentação dos participantes (Nome, idade, escola, trabalho, bairro)

Deve-se pedir que cada jovem se apresente, dizendo nome, idade, turma que estuda, se trabalha e algo que goste.

15'

Exibição do vídeo

Três jovens falam de suas vidas

Cícero – 17 anos – morador da Lapinha da Serra/

Concluiu o Ensino Médio em 2008. Estudante de pedagogia à distância. Gosta de teatro, de crianças e planeja sua vida em função das suas habilidades e sonhos.

Augusto – 16 anos – morador de Belo Horizonte

Estudante do CEFET – Curso: Equipamentos biomédicos

Gosta de eletrônica e avalia a área de atuação que quer trabalhar em função do mercado de trabalho.

Tainara – 19 anos – moradora de Contagem – Região Metropolitana de Belo Horizonte

Estudante da EJA (Educação de Jovens e Adultos) noturno

Envolvida em ações da cultura *hip-hop*, mas trabalha como vendedora, pois acha que não dá para conciliar suas habilidades e gosto com uma perspectiva profissional.

40'

Debate coletivo em torno do vídeo

Dois facilitadores da equipe devem lançar questões a partir das falas dos três jovens – Cícero, Augusto e Tainara. É importante direcionar o debate sobre as relações entre: projetos individuais - habilidades pessoais - campos de possibilidade - contextos escolares/extra escolares, familiares.

- O que acharam dessas três pessoas? Quais os planos de futuro que cada uma delas possui?

- Elas são muito diferentes? Em quê? Por que?

- Quais são as semelhanças? Em quê ? Por que?

Os facilitadores devem direcionar questionamentos possibilitando a comparação das narrativas do vídeo com as vivências dos amigos, colegas, irmãos dos participantes do grupo de diálogo.

- Em sua cidade, na sua escola, as vivências são muito distintas destas que vimos, ou há semelhanças? Em que medida tais falas são parecidas ou diferentes dos contextos e planos dos jovens que vocês conhecem?

- O que os seus amigos, colegas de escola planejam para suas vidas?

Priorizar as questões abaixo:

Por fim, os facilitadores perguntam diretamente aos jovens sobre seus planos, projetos, expectativas, tanto profissionais, quanto amorosas, familiares, etc.

E o que você faz bem?

E o que você gosta de fazer?

E o que orienta suas escolhas?

E qual é a sua dúvida?

E qual seu plano de vida?

Uma ou duas pessoas da equipe devem anotar os projetos de maneira que todos possam visualizar o conjunto de planos. É importante categorizá-los em tipos e envolver os jovens participantes nessa separação. (profissional, familiar, valores, etc.)

10'

Orientação para trabalho em grupos

Os facilitadores devem lançar a questão a partir da leitura dos planos juvenis anotados e sistematizados no flip-chart. É importante retomar lendo o que está escrito.

Pensando no que pudemos organizar em nossa conversa sobre projetos e planos, o que a escola tem e contribui para os planos de futuro de vocês? E o que não tem?

30'

Trabalho em pequenos grupos

Reunidos em grupos de 4 ou 5 pessoas, cada participante deve falar brevemente do seu plano, interesses, projetos. Diante disso, refletir as condições oferecidas ou não pela escola para o desenvolvimento dos projetos. Em outras palavras, é preciso inteirar tudo que a escola oferece (estrutura física, relações com professores e colegas, equipamentos, orientação pedagógica, currículo, etc.)

O que a escola tem e contribui para os planos de futuro de vocês? E o que não tem? Em que ela poderia contribuir para a realização do seu plano?

(Os grupos devem produzir cartazes a partir dessa discussão)

35'

Apresentação dos grupos

Cartazes coletivizados. Cada grupo deve ser chamado ao centro para apresentar ao restante dos participantes compreensões sobre suas vivências escolares e a relação com os planos e projetos.

25'**Recado Final**

Os facilitadores devem convidar os jovens para que emitam opiniões sobre “O que é necessário transformar na escola para que ela possa contribuir com os planos dos jovens?” Qual a prioridade?

Através de tarjetas as prioridades serão elencadas em um quadro, onde cada participante do GD anunciará a sua prioridade na transformação da escola.